

Janka Ferencová
Valentína Šuťáková

AKČNÝ VÝSKUM, TVORBA KURIKULA A INOVÁCIE EDUKAČNEJ PRAXE



PREŠOV 2024

AKČNÝ VÝSKUM, TVORBA KURIKULA A INOVÁCIE EDUKAČNEJ PRAXE

Autori: Janka Ferencová
Valentína Šuťáková

Recenzenti: prof. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.
prof. Volodymyr Starosta, DrSc.
doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Vydala: Prešovská univerzita v Prešove
vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity, Prešov 2024

Monografia je výstupom projektu KEGA (019PU-4/2022) Podpora akčného výskumu v profesijnom učení sa učiteľa na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Za odbornú a jazykovú stránku tejto publikácie zodpovedajú autorky.

© PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.

© Prešovská univerzita v Prešove, 2024

ISBN 978-80-555-3338-4
EAN 9788055533384

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 AKTUÁLNE OTÁZKY A RÁMEC TVORBY KURIKULA V ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU.....	7
1.1 Kurikulum, tvorba kurikula	7
1.2 Východiská kurikulárnych zmien v školách na Slovensku ..	13
1.3 Štátny vzdelávací program pre základné školy	16
1.4 Tvorba školského vzdelávacieho programu	23
2 AKČNÝ VÝSKUM AKO EFEKTÍVNA CESTA PEDAGOGICKÝCH INOVÁCIÍ A TVORBY KURIKULA	31
2.1 Inovácie a zmena v pedagogickej praxi učiteľov a škôl	31
2.2 Charakteristika akčného výskumu	33
2.3 Cyklus akčného skúmania	36
2.4 Kooperatívny akčný výskum	52
2.5 Edukačný akčný výskum a zmena	57
3 EDUKAČNÝ AKČNÝ VÝSKUM – NARATÍVNA PREHLADOVÁ ŠTÚDIA	61
3.1 Akčný výskum – čo o ňom na Slovensku (ne)vieme?	61
3.2 Cieľ, výskumné otázky a metodologický postup	62
3.3 Výsledky a diskusia k problematike akčného výskumu	63
3.4 Závery	77
ZÁVER.....	82
SUMMARY	84
VECNÝ A MENNÝ REGISTER	86
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	89
PRÍLOHA A	103

ÚVOD

K aktuálnym otázkam vzdelávania v súčasnosti patrí reforma kurikula. Ide o proces, ktorý na Slovensku prebieha už od 90. rokov minulého storočia, no dosiaľ sa nepodarilo dosiahnuť výrazný úspech a naplniť očakávania. V roku 2023 bol vytvorený nový **Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie**, ktorý školy postupne implementujú do svojich školských vzdelávacích programov. Je to postupný proces, v rámci ktorého sa do pilotného overovania zapája čoraz viac škôl, tak, aby v školskom roku 2026/2027 mohli všetky školy na Slovensku začať vzdelávať v 1. ročníku 1. cyklu základnej školy podľa inovovaného kurikula. Takéto postupné zavádzanie a overovanie nového kurikula je v podmienkach slovenských škôl absolútnou novinkou.

V súvislosti s tým sa nastoľuje, a my sa domnievame, že veľmi správne, požiadavka praxe založenej na dátach. To znamená, že zavádzanie zmien má byť podporené dátami z praxe, teda podložené empirickými dôkazmi, systematicky prehodnocované a reflektované na základe analýzy relevantných dát. Pre takýto proces tvorby nového kurikula či zavádzania inovácií do edukačného procesu je ideálnym nástrojom **akčný výskum** ako špecifický metodologický postup, ale aj ako samotná metodológia zmeny.

Monografia je určená odborníkom, špecialistom v oblasti tvorby kurikula a zavádzania inovácií prostredníctvom akčného skúmania edukačnej praxe. Jej cieľom je systemizovať teoretické východiská tvorby kurikula prostredníctvom akčného výskumu a zdôvodniť ich význam z hľadiska súčasných kurikulárnych zmien a aktuálnych potrieb vzdelávania v školách. Motívom písania publikácie bol fakt, že tejto téme nie je v rámci vedeckej činnosti odborníkov na Slovensku venovaný adekvátny priestor. Prepojenie tvorby kurikula s akčným výskumom je problematika, ktorá absentuje takmer úplne. Nedostatočné vedecké štúdium problému je jedným z faktorov, ktorý sa odráža v skutočnosti, že akčný výskum ako nástroj inovácií a tvorby kurikula nemá zatiaľ širšie praktické uplatnenie v školách či školských zariadeniach. Mnohí učitelia ho nepoznajú, nedôverujú mu a nemajú dostatok vedomostí a zručností na jeho realizáciu v praxi. Podľa výpovedí samotných učiteľov je potrebné vzdelávanie v oblasti akčného výskumu, ale aj dostatok metodík, učebných zdrojov, príručiek či sprievodcov pri plánovaní a realizácii akčného výskumu v praxi (Ferencová, 2024). V tejto súvislosti sme sa zamerali na preskúmanie publikácií voľne dostupných v slovenskom jazyku v data-

báze Google Scholar a na analýzu charakteru nájdených publikácií, spôsobu, akým je akčný výskum prezentovaný, ako aj prínosu príspevkov z hľadiska podpory implementácie akčného výskumu do praxe.

Monografia je rozdelená do troch kapitol. **Prvá kapitola** vymedzuje podstatu kurikula, prístupy k jeho tvorbe, predpoklady a proces kreovania kurikula prostredníctvom modelu ADDIE. Približuje aktuálne východiská a rámec tvorby kurikula v rámci prebiehajúcej reformy vzdelávania na Slovensku. Táto časť obsahuje nielen východiská tvorby kurikula, ale poskytuje aj prehľad procesov, ktoré sú s tvorbou školského kurikula späté. **Druhá kapitola** sa zameriava na podstatu a proces akčného výskumu, pričom vysvetľuje význam akčného výskumu nielen z hľadiska prebiehajúcej reformy a tvorby nového kurikula, ale aj z hľadiska potreby neustáleho prehodnocovania a inovovania edukačného procesu v súčasnej rýchlo sa meniacej spoločnosti, aby zodpovedal potrebám jednotlivca i spoločnosti ako celku. **Tretia kapitola** predstavuje naratívny prehľad literatúry. Súčasťou je analýza dostupných publikácií v slovenskom jazyku v databáze Google Scholar, zameraná na ich charakter, poňatie akčného výskumu a najmä na ich prínos pre prax učiteľov a škôl pri zavádzaní inovácií a zlepšovaní edukačnej praxe prostredníctvom akčného výskumu.

Veríme, že publikácia bude jedným z informačných zdrojov, ktorý podnieti záujem o ďalšie vedecké štúdium a rozvíjanie teórie i praxe tvorby kurikula a zavádzania inovácií prostredníctvom edukačného akčného výskumu.

Autorky

1 AKTUÁLNE OTÁZKY A RÁMEC TVORBY KURIKULA V ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU

1.1 Kurikulum, tvorba kurikula

Pojem **kurikulum** sa v pedagogike na Slovensku začal používať vo väčšej miere po roku 1989. Hoci je najčastejšie vnímaný ako obsah vzdelávania, jeho vymedzenie nie je jednoznačné. Odborná literatúra obsahuje rôzne definície tohto pojmu, čo spôsobuje nejasnosti a problematizuje jeho jednoznačné chápanie. Napríklad Rule (1973) identifikoval 119 rôznych významov kurikula, zatiaľ čo Portelli (1987) uvádza viac ako 120 definícií, ktoré kategorizuje do troch hlavných skupín:

- kurikulum ako obsah (to, čo sa majú žiaci naučiť v škole);
- kurikulum ako plán (koncipovaný ako písomný dokument vzdelávacích aktivít v škole);
- kurikulum ako skúsenosť (vyučovanie).

Kurikulum ako obsah a kurikulum ako plán sú definície, v ktorých sa kurikulum odlišuje od vyučovania a kladie sa pred vyučovanie. Kurikulum ako skúsenosť predstavuje súhrn vzdelávacích skúseností žiakov, ktoré sa vzťahujú k škole, či už sú plánované alebo nie. Táto definícia stotožňuje kurikulum s vyučovaním, čo je však značne zúžené poňatie.

Azda najužitočnejšie sa javí chápať kurikulum tak, ako navrhuje Průcha (1997) a síce ako obsah vzdelávania, teda súhrn vedomostí, zručností, hodnôt, postojov i charakterových vlastností, ktoré si má žiak osvojiť, ale aj metód, prostriedkov, plánovaných cieľov, štandardov vzdelávania, i to, čo si žiak v skutočnosti osvojil (výsledky a efekty vzdelávania). (Tóthová, Kostrub & Ferková, 2017). Ako toto vymedzenie naznačuje, v rámci kurikula sa rozlišuje:

- **zamýšľané kurikulum** – obsah, ktorý je zahrnutý v kurikulumných dokumentoch;
- **realizované kurikulum** – obsah, ktorý je súčasťou reálneho vyučovania;
- **dosiahnuté kurikulum** – obsah, ktorý si žiaci skutočne osvojili a ktorý sa prejaví vo výsledkoch a efektoch vzdelávania. (Průcha, 1997).

V súlade s uvedeným je tiež možné hovoriť o formách existencie kurikula:

- **konceptná forma** (koncepcie, vízie, plány toho, čo má byť v školách obsahom vzdelávania; patria tu napr. rôzne koncepcie školskej politiky);
- **projektová forma** (plány či projekty obsahu vzdelávania vytvorené na úrovni konkrétnej školy, napr. školský vzdelávací program);
- **realizačná forma** (obsah prezentovaný v rámci vyučovania, v škole, ktorý môže, ale aj nemusí byť plánovaný; v tejto súvislosti sa v literatúre rozlišuje aj plánované a neplánované kurikulum; skryté kurikulum (Jackson, 1968, nepísané kurikulum (Dreeben, 1976) a pod.);
- **rezultátová forma** (obsah vzdelávania percipovaný subjektami edukácie, alebo tiež vzdelávacie výsledky žiakov);
- **efektová forma** (to, čo si žiaci osvoja a čo sa prejavuje v dlhodobejšom časovom horizonte v ich neskoršom živote, profesnej kariére a pod. ako osvojené hodnoty, postoje, životný štýl a pod.). (Průcha, 1997).

Zaujímavý je koncept tzv. **nulového kurikula**, ktoré zahŕňa to, čo by sa v škole malo učiť, avšak neučí sa (Reid, 2011, in Porubský, 2023). V praxi potom ide o to, aby sa rozsah tohto nulového kurikula zmenšoval až eliminoval. Preto je úlohou škôl, aby neustále prehodnocovali potreby súčasnosti a budúcnosti a kreovali školské kurikulum v súlade s týmito potrebami.

Ako uvádza Maňák (2008) kurikulum nie je statický fenomén, je to dynamický proces, v ktorom je možné odlíšiť fázu konštitutívnu a realizačnú. Táto skutočnosť súvisí s rôznymi podobami kurikula, ktoré sme uviedli vyššie. Autor tiež rozlišuje rôzne, presnejšie tri podoby kurikula, ktoré s jeho dynamickou povahou korešpondujú. Fundamentálny model kurikula vyjadruje základné požiadavky na vzdelávanie, základné tendencie vzdelávania. Vytvára sa na základe určitej filozofickej, sociologickej či psychologickéj koncepcie, ktorú aplikuje na oblasť vzdelávania. Tým významne určuje jeho smerovanie, jeho charakter v určitej dobe. Vytvára základňu pre kreovanie koncepcie vzdelávania na rôznych stupňoch vzdelávania v rôznych typoch škôl, pre kreovanie základných rámcov vzdelávania v školách. Na tejto úrovni hovoríme o konštitutívnom modeli kurikula, ktorá konkretizuje predstavu o vzdelávaní vyplývajúcu z fundamentálneho modelu a pretavujúcu sa do tvorby štátnych vzdelávacích programov. V súčasnosti v podmienkach Slovenska na tejto úrovni tvoríme aj školské vzdelávacie programy. Napokon možno

hovorí o realizovanom modeli kurikula, ktorý kreuje samotný učiteľ v rámci svojho každodenného vyučovania vychádzajúc z fundamentálneho a konštitutívneho modelu kurikula. (Maňák, 2008).

Rovnako ako pojem kurikulum sa pomerne rôzne chápe aj pojem **tvorba kurikula**. Ako uvádzajú Walterová et al. (2004) rozvoj kurikulárnej teórie je témou 20. storočia. Primárne však bola tvorba kurikula záležitosťou *empiricko-intuitívneho rozhodovania učiteľa* (Walterová et al., 2004, s. 229).

Existujú rôzne poňatia a prístupy k tvorbe kurikula. Podľa Ornsteina & Hunkinsa (1998) je možné rozlíšiť:

- vedecké prístupy, ktoré reflektujú tradičné, často *pozitivistické teórie* a modely vzdelávania; v tomto prístupe je kurikulum chápané ako plán špecifikujúci ciele, ktoré sú dosahované prostredníctvom obsahov a presne usporiadaných učebných aktivít;
- *postpozitivistické* a *postmodernistické prístupy*, ktoré nie sú fixne konštituované a majú skôr fluidný charakter.

V odbornej literatúre sa za prvého pedagóga, ktorý aplikoval princípy modernej paradigmy v oblasti tvorby kurikula považuje John Franklin Bobbitt. Zjednodušene možno povedať, že Bobbitt, ako typický predstaviteľ modernej paradigmy, presadzoval myšlienku, že proces tvorby kurikula pozostáva z vypracovania cieľov vzdelávania, určenia obsahu vhodného pre tieto ciele a vypracovania učebných aktivít, ktoré umožnia stanovené ciele dosiahnuť. Podľa neho tvorba kurikula je proces, ktorý realizujú odborníci v tejto oblasti na národnej úrovni. Preto sa tiež uvádza, že Bobbittov (1918) model tvorby kurikula predstavuje dekontextualizovanú konceptualizáciu kurikula (Saban, 2021). Podobné myšlienky sú typické aj pre Ralpa W. Tylera (1949), ktorý podobne ako Bobbitt tvrdil, že proces tvorby kurikula je úlohou odborníkov, ktorí sú schopní stanoviť ciele, obsah, napláňovať vzdelávacie skúsenosti a zhodnotiť, či boli ciele dosiahnuté alebo nie.

V 70. rokoch 20. storočia sa v oblasti tvorby kurikula v USA začalo **hnutie rekonceptualizácie** pod vedením Williama F. Pinara. Toto hnutie presadzovalo koncipovanie kurikula z postmoderného hľadiska. Postmoderný pohľad na tvorbu kurikula je typický tým, že kurikulum a jeho tvorbu vníma ako nepretržitý proces, ktorý je kontextuálne špecifický, vychádzajúci z praxe a neustály. Mackenzie & Bebell (1951) tvrdili, že rozvoj kurikula by mal mať určité charakteristiky. Mal by to byť proces:

- kontinuálny;
- uskutočňovaný za účasti všetkých zainteresovaných;
- týkajúci sa predovšetkým zmien v ľuďoch;
- úzko spojený s vyučovacou praxou, s tým, čo sa deje v triede;
- vychádzajúci z toho, že zmeny vo vzťahoch musia predchádzať zmenám vo formách a štruktúrach.

(Mackenzie & Bebell, 1951, s. 227)

Postmoderný pohľad na kurikulum a jeho tvorbu kladie dôraz na vzťahy a dialóg v procese tvorby kurikula a naznačuje, že kurikulum nemôže vzniknúť mimo školy a triedy (Hunkins & Hammill, 1994).

Samotný proces tvorby kurikula má niekoľko úrovní: politickú (na úrovni štátu), odbornú (na úrovni ministerstva, výskumných pracovísk, inštitúcií pripravujúcich učiteľov a pod.), na úrovni škôl. V centre nášho záujmu je práve úroveň škôl, na ktorej sa plánujú kurikulumárne zmeny, overujú inovatívne prístupy, vytvára sa konkrétne školské kurikulum.

Proces tvorby kurikula

V prvom rade je potrebné zdôrazniť, že proces tvorby kurikula má svoje atribúty.

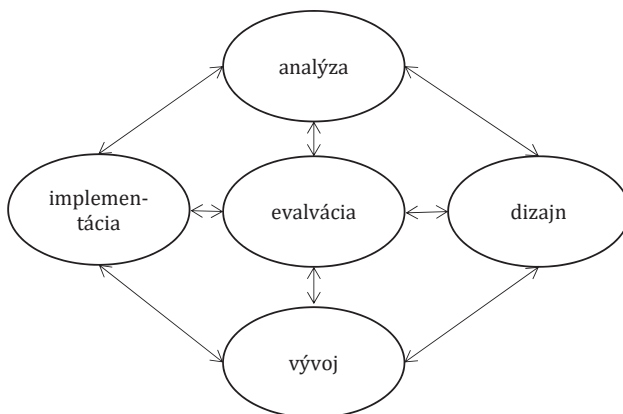
Je to proces neustály. Najmä v súčasnej rýchlo sa meniacej dobe je dôležité neustále prehodnocovať, či škola naozaj odpovedá na jej potreby.

Tvorba kurikula je tiež proces kolektívny, spoločný, realizovaný všetkými pedagogickými zamestnancami školy a ďalšími aktérmi podieľajúcimi sa na procesoch vzdelávania a výchovy. Ak má byť efektívny, nevyhnutná je participácia a zaangažovanosť všetkých aktérov školy.

Ide o proces systémový, kde jednotlivé prvky a procesy spolu súvisia, na seba nadväzujú a vytvárajú kompaktný a zmysluplný celok, obraz o fungovaní školy. Preto je dôležité začať formulovaním spoločnej koncepcie, vízie školy, cieľov, od ktorých sa odvíjajú ďalšie prvky a kroky tvorby kurikula školy.

Je to proces tvorivý, pri ktorom je nevyhnutné skúmať, experimentovať, prinášať nápady, implementovať ich do praxe, overovať, vyhodnocovať ich účinnosť a ďalej vylepšovať, inovovať reagujúc na potreby praxe v kontexte s individuálnymi charakteristikami, potrebami a záujmami žiakov. Proces tvorby kurikula je v podstate procesom neustáleho akčného skúmania praxe.

Samotný proces tvorby kurikula je často znázorňovaný ako proces cyklický, ktorý zahŕňa: analýzu, dizajn, vývoj, implementáciu a evalváciu. Ide o tzv. **ADDIE model** (akronym tvorený z anglických slov: analysis, design, development, implementation, evaluation). (Obr. 1).



Obrázok č. 1 ADDIE model

(Zdroj: Chisholm, 2016)

Vychádzame z modelu kreovania kurikula, ktorý je zameraný na žiaka, na jeho učenie sa, preto základnou otázkou v procese tvorby kurikula bude vždy otázka späť s tým, čo sa má žiak naučiť a ako stimulovať proces učenia sa.

Fáza analýzy je späť s definovaním problému alebo oblasti záujmu, na ktorej chceme pracovať, ktorú chceme rozvíjať. V tejto fáze identifikujeme potreby, definujeme problém, jeho zdroje a možnosti riešenia. Jej výsledkom je definovanie cieľov a úloh, ktoré je potrebné vo vyučovaní realizovať alebo aj širšie, cieľov a úloh školy vo vzťahu k inovácii kurikula. Výstupy tejto fázy sú východiskom dizajnovania.

V kontexte plánovania sa analyzujú informácie z vonkajšieho prostredia školy/makroprostredia napr. legislatívne materiály, strategické materiály vo vzťahu k vzdelávacej politike štátu, potreby praxe, ekonomické sociálne a pod.

Analýza informácií z vnútorného prostredia školy/mikroprostredia – potreby školy, potreby žiakov a ďalších aktérov, potreby pedagógov, ich predstavy o tom, čo a ako by chceli zmeniť, zlepšiť a pod. Na základe takejto analýzy sa môže sformovať predstava, ktorým oblastiam sa chceme venovať, čo konkrétne ideme meniť. Na základe toho si môžeme definovať ciele, úlohy a prostriedky, ktoré nám umožnia naše ciele realizovať.

Problémy definujeme vtedy, keď máme signály, že nejaké ukazovatele vybočujú z normy. Zadefinovanie problému potom znamená identifikovať príčiny problému a hľadanie možných riešení.

Fáza dizajnovania kurikula zahŕňa plánovanie stratégie zameranej na rozvoj kurikula, zlepšenie výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, určenie toho, ako dosiahnuť ciele stanovené vo fáze analýzy.

Účelom ďalšej fázy, **fázy vývoja**, je vytvoriť plán, na úrovni školy môže ísť o školský vzdelávací program, vrátane učebných osnov a učebného plánu školy, na úrovni jednotlivých učiteľov môže ísť o konkrétne plány vyučovania (príprava na vyučovanie) a zabezpečenie potrebných vyučovaco-učebných zdrojov, materiálov.

Na základe *analýzy* stavu a potrieb môže byť cieľom na úrovni školy napr. stimulovať rozvoj vyšších kognitívnych procesov žiakov vo vyučovanom procese. Učitelia sa spoločne v škole rozhodnú, že cestou na dosiahnutie tohto cieľa bude uplatnenie konštruktivismu vo vyučovaní, podpora konštruovania či rekonštruovania poznania žiakmi cez rôzne metódy odhaľujúce žiacke prekoncepty a podporujúce aktívne učenie sa žiaka. Učitelia sa ďalej dohodnú na tom, že hodiny budú štruktúrovať podľa stratégie EUR a budú využívať rôzne metódy práce s textom. Vyučovanie budú realizovať v blokoch a do vyučovacích blokov zahrnú aj projektové, problémové vyučovanie, bádateľské učenie (sa) a kooperatívne vyučovanie (*edukačný dizajn*). S ohľadom na uvedený cieľ a edukačný dizajn spracujú učebné osnovy, učebný plán školy a spoločne pracujú aj na tvorbe príprav na konkrétne vyučovacie jednotky (*vývoj*).

Fáza implementácie sa týka skutočnej realizácie vyučovania podľa navrhnutých postupov tak, aby boli dosiahnuté požadované zmeny v procesoch učenia sa žiakov a v ich rozvoji.

Evalvácia je spätá s vyhodnocovaním účinnosti navrhovaných a realizovaných postupov, intervencií. Realizuje sa počas celého procesu, počas jednotlivých fáz a medzi nimi, ako tzv. **formatívna evalvácia** a na záver ako **sumatívna evalvácia**.

(McGriff, 2000).

Aby bol proces tvorby kurikula efektívny, je potrebné, aby boli naplnené určité podmienky. Škola v podstate funguje ako malá spoločnosť. Má svoje vnútorné charakteristiky ako je organizačná štruktúra i vlastné procesuálne charakteristiky súvisiace s jej fungovaním. Má svoju kultúru ako súbor hodnôt, postojov, názorov, očakávaní a noriem správania, ktoré sa prejavujú v myslení, cítení, správaní členov školy a v artefaktoch materiálnej i nemateriálnej povahy (Šuťáková, Ferencová & Rovňanová, 2019). Obsah kultúry školy, ale aj jej sila a homogenita sú významné charakteristiky, ktoré podmieňujú celkové jej fungovanie, významne ovplyvňujú kreovanie kurikula školy.

Tvorba kurikula je tvorivá a tímová práca, vyžaduje kultúru podporujúcu inovácie, experimentovanie, otvorenosť voči zmenám a tiež kultúru založenú na dôvere, otvorenej komunikácii a motivácii spolupracovať, spolupodieľať sa na tvorbe kurikula. Naopak, limitujúcimi faktormi efektívnej tvorby kurikula sú nepripravenosť zamestnancov školy spolupracovať, efektívne komunikovať, vymieňať si skúsenosti, viesť dialóg, spoločne reflektovať vyučovací proces, spoločne rozhodovať a dohodnúť sa, riešiť problémy, nedostatok vnútornej motivácie i ochoty prevziať iniciatívu a zodpovednosť a pod.

1.2 Východiská kurikulárnych zmien v školách na Slovensku

O potrebe zmeny vzdelávania sa na Slovensku hovorí už veľmi dlho. K zásadnej zmene malo dôjsť prijatím školského zákona v roku 2008 (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov). Jedným z najvýznamnejších prvkov bolo zavedenie dvojúrovňového modelu výchovno-vzdelávacích programov. Znamenalo to, že štát vytvára rámcový štátny vzdelávací program, ktorým určuje záväznú časť obsahu vzdelávania v školách. Vychádzajúc zo štátneho vzdelávacieho programu si školy vytvárajú vlastné školské vzdelávacie programy, v ktorých vyjadrujú svoju profiláciu na základe vlastných špecifík (regiónu, personálnych či materiálnych podmienok a pod.), potrieb žiakov, rodičov a pod. Tento systém formálne otvára priestor pre väčšiu autonómiu škôl a decentralizáciu kurikulárnej tvorby (Janík, in Kaščák, 2011). V praxi však nedošlo k skutočnej reforme ako systémovej zmene. Na štátnej úrovni sa nepodarilo vymedziť obsahové a výkonové štandardy, ktoré by školám pomohli jasne a prakticky zadefinovať, čo majú žiaci na akej úrovni ovládať, čím majú ich absolventi disponovať. Vymedzenie vzdelávacích oblastí v štátnom vzdelávacom programe bolo len úplne formálne a vyučovanie bolo ďalej vo väčšine škôl realizované len cez jednotlivé skôr izolované predmety. Ďalšou problematickou oblasťou je absencia výskumných dát overujúcich účinnosť inovácií v edukačnom procese. Školy ani verejnosť nemajú k dispozícii výsledky experimentálneho overovania implementovaných zmien, prípadové štúdie ani akčné výskumy, ktoré by dokumentovali efektívnosť konkrétnych zmien. Jedným z dôvodov neúspechu je aj nedostatočná pripravenosť hlavných aktérov reformy (učiteľov, zriaďovateľov, žiakov, rodičov a pod.). Mnohí učitelia sa doposiaľ nestotožnili s novou rolou tvorcov kurikula, ktorá im bola reformou pridelená. Na túto úlohu ich nepripravuje ani pregraduálne vzdelávanie, ani ďalšie

vzdelávacie programy. Učiteľom chýba podpora v oblasti tímovej spolupráce, potrebnej na tvorbu kurikula, ako aj nástroje na skúmanie, overovanie a reflexiu vlastnej praxe. Pre úspech reformy je pritom výrazne podmienený prístupom tých, ktorí sú nositeľmi zmien – učiteľov a riaditeľov škôl (Kosová, 2022; Porubský, 2014). Zhrňujúco je možné povedať, že na mnohých školách na Slovensku prebehla reforma len formálne, na úrovni tvorby potrebných dokumentov. Vyučuje sa však väčšinou stále rovnako. Určite sa nájdú školy, ktoré sú veľmi progresívne a inovatívne, je ich však málo. Rovnako sa nájdú učitelia, ktorí sú tvoriví, didakticky veľmi zdatní a ktorí do svojho vyučovania zavádzajú inovatívne a efektívne prvky. A určite ich nie je málo. Chýbajú však efektívne systémové zmeny v školách. Tie nemôžu stáť na izolovaných snahách iniciatívnych učiteľov, ale len na spoločnej tímovej práci, kreovaní, realizácii a reflexii spoločnej koncepcie kurikula školy.

V súčasnosti stoja školy znova pred veľkou výzvou. Ich úlohou je vytvoriť školské kurikulum na báze nového štátneho vzdelávacieho programu tak, aby vzdelávanie v školách zodpovedalo potrebám súčasných detí a mladých ľudí, potrebám 21. storočia.

Vízia nového kurikula a zmien v školách vychádza z viacerých skutočností. Kvantitatívno-kvalitatívna analýza štátnych vzdelávacích programov ukázala, že nie sú dostatočne dobrým východiskom tvorby školských vzdelávacích programov. Ciele sú formulované príliš široko a vágne, ostávajú tak v rovine deklaratívnej. Len formálne je v nich zakotvená prepojenosť obsahu vzdelávania, v skutočnosti sa v školách učia naďalej viac-menej izolované predmety a množstvo faktov, ktoré nie sú dostatočne prepojené, pochopené a aplikovateľné v praxi. Vo veľkej miere sa v nich spomína inklúzia vo vzdelávaní, v skutočnosti však v školách nie sú vytvorené podmienky na inklúziu v jej širšom poňatí, inklúziu smerujúcu k podpore potenciálu každého jedného dieťaťa. Chýba vyšpecifikované základné učivo alebo minimálny štandard, ktorý by bol pre učiteľov záväzný. Medzinárodné merania v oblasti čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti z roku 2022 zaradili výkony žiakov na Slovensku pod priemer krajín OECD. Zaznamenaný bol výrazný percentuálny podiel žiakov v tzv. rizikovej skupine, teda tých, ktorí nedosahujú ani základnú úroveň zručností a vedomostí v testovanej oblasti (IT Fitness Test ..., 2023). Výsledky IT Fitness testu z roku 2022 poukazujú na problémy žiakov a študentov v práci s kancelárskymi nástrojmi, v porozumení štruktúrovanému textu, v práci s tabuľkami a grafmi a tiež málo rozumejú štruktúre textového dokumentu. Rezervy majú aj v práci so sociálnymi sieťami, nedokážu porozumieť kontextu a štruktúre infor-

mácií a celkovo sú skôr pasívnymi konzumentmi obsahu. (IT Fitness test ..., 2022). To všetko aj napriek tomu, že mnohé školy a učitelia sa snažia zmeniť svoj prístup k žiakom, k vzdelávaniu. Doterajšia prax však ukazuje, že v školách chýbajú komplexné systémové zmeny a ojedinelé inovačné aktivity sú nepostačujúce. Aj napriek mnohým snahám, vo vyučovaní robíme stále tie isté chyby a oproti minulosti sa škola v podstate príliš nezmenila. Dôležité je nebáť sa realizovať principiálne zmeny, nie kozmetické úpravy, ktoré síce vyznievajú navonok dobre, skutočnú zmenu v školách a vo vzdelávaní od nich však nemožno očakávať. Učiteľov nestačí „vybaviť“ zaujímavými metódami, je potrebné vytvoriť predpoklady preto, aby boli skutočnými profesionálmi, expertmi, ktorí dokážu formulovať vízie, definovať zmysluplné ciele a voliť efektívne stratégie na ich dosiahnutie. To všetko vo vzájomnej spolupráci, v ovzduší dôvery, otvorenosti a ochoty urobiť maximum pre svojich žiakov. Pretože práve o nich v školách ide. Jedným z kľúčových prvkov sa tak stáva kultúra školy a manažment školy, predovšetkým riaditeľ, ktorý dokáže a je ochotný realizovať zmeny, ktorý je skutočným didaktickým lídrom v škole, podnecovateľom spolupráce, vzájomnej dôvery a otvorenej komunikácie.

Cieľom navrhovaných zmien je výrazné zlepšenie a posilnenie základného vzdelávania vo vzdelávacom systéme, prispôsobenie cieľov, obsahu a foriem vzdelávania potrebám súčasnej a perspektívnej spoločnosti a súčasnej i nastupujúcej generácii detí, zlepšenie výsledkov vzdelávania žiakov v základných oblastiach gramotností, zabezpečenie spravodlivosti, rovnosti a prístupnosti vo vzdelávaní a vybudovanie takého systému základných škôl, kde každá škola bude schopná vytvárať podmienky na kvalitné vzdelávanie. (Pupala, Fridrichová et al., 2022, s. 8).

Koncept vzdelávania a rozvíjania spôsobilostí pre 21. storočie nie je nový, veď rozvíjanie kritického myslenia, spolupráce či riešenia problémov tu existuje už desiatky rokov. Ide o spôsobilosti, ktoré sú potrebné pre život, uplatnenie na trhu práce či ďalšie štúdium. Obsah vzdelávania by mal byť koncipovaný tak, aby bol zmysluplný, taký, ktorým by kultivovaný človek mal disponovať. Osobitne je v koncepte vzdelávania pre 21. storočie zdôraznené rozvíjanie spôsobilosti efektívne sa učiť a rozvíjanie charakteru. Dôležitou stratégiou vzdelávania má byť predovšetkým jeho personalizácia, rešpektovanie jedinečnosti žiaka, jeho potenciálu, potrieb, záujmov i osobného tempa.

Školy teda stoja pred výzvou nanovo kreovať školské vzdelávacie programy v súlade s potrebami a požiadavkami vzdelávania pre 21. storočie a novokoncipovaným štátnym vzdelávacím programom. Je dôležité, aby nešlo len o formálne nastavenie kurikula ako to bolo doposiaľ, ale

aby školy kreovali školský vzdelávací program, ktorý skutočne odráža ich potreby, ich pedagogickú koncepciu, jedinečné fungovanie. Učitelia budú môcť vo väčšej miere prispôbiť obsah a tempo vyučovania svojím žiakom, vznikne priestor pre uplatnenie rôznych stratégií a metód vyučovania, rôznych spôsobov organizácie vyučovania. V oveľa väčšej miere je tiež potrebné prepájať vzdelávacie obsahy, aby sa žiaci neučili izolované fakty, ale budovali poznatkové systémy, ktorým rozumejú a dokážu ich prakticky uplatniť. Dôležité je, aby sa učitelia nebáli experimentovať, skúmať rôzne stratégie výučby, spoločne plánovať, realizovať, reflektovať vyučovací proces a tak skvalitňovať nielen vyučovanie, ale aj učenie sa žiaka.

1.3 Štátny vzdelávací program pre základné školy

Dňa 31. 3. 2023 bol schválený nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, v ktorom sú nanovo definované ciele a obsah základného vzdelávania.

Štátny vzdelávací program je základný dokument vymedzujúci obsah a ciele vzdelávania. Je zostavený na základe modelu dvojúrovňového kurikula. Ide o rámcový dokument, ktorý umožňuje školám profilovať sa podľa ich vlastných špecifík, realizovať vlastnú víziu a napĺňať ciele školy (Štátny vzdelávací program ..., 2023). Podporuje teda samostatnosť a autonómnosť škôl a profesijnú zodpovednosť pedagogických a odborných zamestnancov za výsledky vzdelávania. Zahŕňa: konkrétne ciele výchovy a vzdelávania, profil absolventa základnej školy, charakteristiku odboru vzdelávania a jeho dĺžku, stupne vzdelania, formy výchovy a vzdelávania, vzdelávacie oblasti, vzdelávacie štandardy, rámcové učebné plány, vyučovací jazyk, osobitosti výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov s nadaním, osobitosti výchovy a vzdelávania žiakov v národnostných školách a národnostných triedach, osobitosti výchovy a vzdelávania cudzincov. Čo konkrétne štátny vzdelávací program prináša?

Základné vzdelávanie má podľa nového štátneho vzdelávacieho programu poskytovať *ucelené a komplexné základy všeobecného vzdelania, ktoré dáva všetkým žiakom predpoklady na porozumenie životu, osvojenie nástrojov učenia sa a základnej orientácie vo svete. Poskytuje základy kultúrnej gramotnosti a podporuje motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu a celoživotnému učeniu sa.* (Štátny vzdelávací program ..., 2023, s. 4).

Základné vzdelávanie má deväť ročníkov a formálne sa člení na primárne a nižšie stredné vzdelávanie. Inovatívnym prvkom je zavedenie

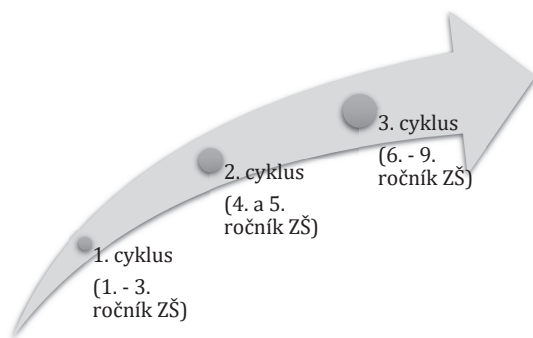
troch **vzdelávacích cyklov**, ktoré na seba nadväzujú. Ich význam spočíva v možnosti projektovania rôznorodosti vzdelávacích ciest žiakov. Prvý a druhý cyklus tvoria prvý stupeň základnej školy, tretí cyklus je vlastne druhým stupňom základnej školy (obr. 2).

Prvý cyklus (1. – 3. ročník ZŠ) je zameraný na to, *aby žiak získal vzťah k učeniu sa, vytvoril si pracovné návyky a pracovný režim, aktívne sa zapájal do práce, využíval kreativitu pre zlepšovanie svojich myšlienok.* (Štátny vzdelávací program ... 2023, s. 7).

Druhý cyklus (4. a 5. ročník ZŠ) je zameraný na to, *aby žiak dokázal bezpečne a jasne komunikovať svoje pocity, potreby a hranice, vyjadroval pre ne pochopenie u seba aj u iných a reflektoval svoje konanie a postoje. ... aby žiak rozlišoval medzi faktami, domnienkami a hodnoteniami, a aby nadobudol väčšiu samostatnosť v učení a prevzal časť zodpovednosti za svoje učenie, uvedomil si, čo je oblasťou jeho záujmu a čomu by sa chcel hlbšie venovať.* (Štátny vzdelávací program ... 2023, s. 7). Zároveň si vytvára vzťahy s rovesníkmi, učí sa s nimi spolupracovať na riešení rôznych úloh, problémov a výziev.

Posledný, **tretí cyklus** (6. – 9. ročník ZŠ), okrem rozvinutia všetkých gramotností žiak mal priestor aj pre hlbší rozvoj v oblastiach svojho záujmu a aby získal lepšiu predstavu o svojej profesijnej budúcnosti a zároveň nadobúdala celospoločenskú a environmentálnu zodpovednosť. Dôležité je, *aby vyjadroval záujem a bol motivovaný k samostatnej práci, pýtal si spätnú väzbu a pravidelne využíval kreatívny proces, analýzu, vyhodnocovanie a overovanie informácií pri učení sa.* (Štátny vzdelávací program ... 2023, s. 7).

Inovatívnym prvkom v novom štátnom vzdelávacom programe je, že vzdelávacie štandardy sú po novom definované na úrovni cyklov, nie jednotlivých ročníkov, čo školám poskytuje väčšiu flexibilitu.



Obrázok č. 2 Vzdelávacie cykly

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Štátneho vzdelávacieho programu ..., 2023)

Obsah vzdelávania je štruktúrovaný do **vzdelávacích oblastí**, ktoré zahŕňajú vyučovacie predmety (tab. 1). V prvých dvoch cykloch sa preferuje integrovaný prístup (obsah je v jednotlivých oblastiach previazaný). V treťom cykle je možné obsah štruktúrovať do samostatných predmetov.

Tabuľka č. 1 Vzdelávacie oblasti a vyučovacie predmety

Vzdelávacia oblasť	Vyučovacie predmety
Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra cudzí jazyk druhý cudzí jazyk
Matematika a práca s informáciami	matematika informatika
Človek a príroda	človek a príroda biológia fyzika chémia
Človek a spoločnosť	človek a spoločnosť občianska náuka geografia dejepis náboženská výchova; náboženstvo/etická výchova
Človek a svet práce	človek a svet práce
Umenie a kultúra	hudobná výchova výtvarná výchova
Zdravie a pohyb	telesná a športová výchova

(Zdroj: Štátny vzdelávací program ..., 2023)

Vzdelávacie prostredie školy by malo podnecovať osobnostný, sociálny a kognitívny rozvoj každého jedného žiaka (inkluzívna škola); malo by byť bohaté na digitálne technológie efektívne využívané v rámci edukácie (digitálna škola); zodpovedné voči životnému prostrediu (zelená škola).

Škola by zároveň mala fungovať ako učiacia sa organizácia, kde proces učenia sa je integrálnou súčasťou života školy, kde potenciál každého jej člena je využívaný na skvalitňovanie procesov, ktoré sú každodenne v škole realizované, na zvládanie problémov, výziev a zmien, s ktorými sa musí vyrovnávať (Polanyi, 1966; Šuťáková, Ferencová & Rovňanová, 2019).

Medzi najdôležitejších aktérov vzdelávania, ktorých spolupráca vytvára základné piliere vzdelávania patrí žiak, učiteľ a rodič. Žiak, ktorý

je hlavným aktérom zodpovedným za vlastný učebný proces a jeho výsledky. Učiteľ, ktorý žiaka sprevádza, vytvára príležitosti na efektívne učenie sa žiaka i na vlastný profesijný rozvoj. Rodič, ktorý spoluvytvára kultúru školy.

Hlavnou víziou vzdelávania je: *Učíme (sa) samostatne myslieť a zodpovedne konať na základe hodnôt, vedomostí a dát.* (Štátny vzdelávací program ...2023, s. 3). Prečo sa vlastne má žiak učiť? Nie pre množstvo zapamätaných informácií, ale pre ich pochopenie, samostatné myslenie a zodpovedné konanie, ako aj rozvíjanie všestrannej a funkčnej gramotnosti v súlade s požiadavkami spoločnosti. Dôležité je vyšpecifikovať, ktoré vedomosti, zručnosti, ale aj hodnoty, postoje či charakterové vlastnosti sú dôležité pre kultivovaného človeka, ktorý dokáže plnohodnotne žiť v spoločnosti, dokáže sa uplatniť na trhu práce, vzdelávať a rozvíjať sa po celý život a naplňovať tak potenciál, ktorým disponuje. Komplexné vzdelávanie prepája tieto významné domény:

- **obsah** (čo žiak vie a čomu rozumie), ktorý by mal byť tvorený zmysluplnými témami a koncipovaný cez transdisciplinárne prepojenia;
- **zručnosti** (ako vie žiak použiť to, čo vie);
- **charakter** (ako sa žiak správa voči sebe a iným);
- **metaučenie** (ako žiak reflektuje vlastné učenie sa a prispôsobuje sa podmienkam).

V štátnom vzdelávacom programe je obsah vyjadrený v podobe obsahových štandardov, ktoré majú svoju pojmovú (pojmy, fakty, generalizácie) a procesnú zložku (činnosti). Zručnosti, charakter a metaučenie sú určené vo výkonových štandardoch.

Významným prvkom je, že vzdelávacie štandardy sú členené do dvoch úrovní:

- základnej – tzv. minimálny výstup, ktorý je nevyhnutný a postačujúci pre priznanie príslušného stupňa vzdelania a pre pokračovanie v ďalšom cykle alebo stupni vzdelávania;
- vyššej – určenej pre hlbšie poznávanie v rámci cyklov a jednotlivých vzdelávacích oblastí.

(Štátny vzdelávací program ..., 2023).

K všeobecným cieľom výchovy a vzdelávania patrí:

- rozvoj všestrannej a funkčnej gramotnosti;
- formovanie hodnôt, postojov, charakteru;
- rozvoj metakognície.

Rozvoj všestrannej a funkčnej gramotnosti. Gramotnosť je často spájaná so schopnosťou človeka čítať a písať. V súčasnosti však pojem gramotnosť používame v zmysle **funkčnej gramotnosti**, ktorá má oveľa širšie poňatie. Ide o súhrn vedomostí, zručností, schopností potrebných pre fungovanie v spoločnosti. Podľa štátneho vzdelávacieho programu k **doménovým gramotnostiam**, ktoré sa viažu na jednotlivé vzdelávacie oblasti patrí: jazyková a komunikačná gramotnosť, matematická gramotnosť, informatická gramotnosť, prírodovedná gramotnosť, spoločenskovedná gramotnosť, technická a profesijná gramotnosť, zdravotná a pohybová gramotnosť a umelecká gramotnosť. Okrem doménových gramotností sú vymedzené aj **prierezové gramotnosti**, ktoré sa prelínajú jednotlivými vzdelávacími oblasťami. Patria k nim: vizuálna gramotnosť, čitateľská gramotnosť, digitálna gramotnosť, finančná gramotnosť, občianska gramotnosť, mediálna gramotnosť, interkultúrna gramotnosť, environmentálna gramotnosť, sociálna a emocionálna gramotnosť. (tab. 2). Prierezové gramotnosti nie sú úplne novým konceptom, paralelu je možné vnímať s prierezovými témami, ktoré boli vymedzené v inovovanom štátnom vzdelávacom programe z roku 2015. Zmena spočíva v tom, že *jadrové obsahy prierezových gramotností sú integrálnou súčasťou štandardov jednotlivých vzdelávacích oblastí, a tak sa stávajú povinným obsahom* (Návojský, 2023, s. 67). Tak, ako v prípade prierezových tém, aj v prípade prierezových gramotností má škola aj ďalšie možnosti, ako ich zakomponovať do kurikula:

- prostredníctvom samostatného vyučovacieho predmetu využitím tzv. disponibilných hodín;
- prostredníctvom tzv. tematických dní v druhom a treťom cykle základného vzdelávania.

Rozvíjanie gramotností má gradačný charakter. V rámci prvého cyklu ide o uvádzanie do gramotnosti, druhý cyklus znamená zvládnutie základov gramotnosti, kým tretí cyklus by mal byť ukončený rozvinutou gramotnosťou. (Vymedzenie gramotnosti ..., 2023).

Formovanie hodnôt, postojov, rozvíjanie charakteru (Vzdelávacie štandardy. Charakter, 2023). Táto cieľová oblasť je spätá s tým, ako sa človek správa, ako koná. Postoj predstavuje získané východisko konania zahrňujúce relatívne ustálenú tendenciu k myšlienkovej, citovej i akčnej odozve na určité objekty, osoby, situácie, problémy či hodnoty. Aj hodnoty sa viažu ku konaniu, pretože hodnota je určitým zovšeobecnením snahových tendencií osobnosti človeka, riadiaci mechanizmus podmieňujúci životnú orientáciu človeka. Charakterové vlastnosti vyjadrujú

Tabuľka č. 2 Vzdelávacie oblasti a gramotnosti

Vzdelávacia oblasť	Doménové gramotnosti	Prierezové gramotnosti
Jazyk a komunikácia	jazyková a komunikačná gramotnosť	vizuálna gramotnosť
Matematika a práca s informáciami	matematická a informatická gramotnosť	čitateľská gramotnosť digitálna gramotnosť
Človek a príroda	prírodovedná gramotnosť	finančná gramotnosť občianska gramotnosť
Človek a spoločnosť	spoločenskovedná gramotnosť	mediálna gramotnosť interkultúrna gramotnosť
Človek a svet práce	technická a profesijná gramotnosť	environemntálna gramotnosť sociálna a emocionálna gramotnosť
Umenie a kultúra	umelecká gramotnosť	
Zdravie a pohyb	zdravotná a pohybová gramotnosť	

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Štátneho vzdelávacieho programu ... 2023)

vzťah človeka k dôležitým javom, spoločenským hodnotám i k sebe samému. Ide o akýsi vnútorný riadiaci mechanizmus osobnosti, ktorý sa podieľa na obvyklom správaní sa človeka. Formovanie hodnôt, postojov i charakteru by malo byť súčasťou všetkých aktivít školy, súčasťou formálneho, neformálneho i skrytého kurikula školy. (Darák, Ferencová & Šuťáková, 2007).

Podľa štátneho vzdelávacieho programu pozostáva oblasť charakteru zo siedmich komponentov:

- morálne vedomie – späť so schopnosťou reflektovať a regulovať vlastné prežívanie na základe morálnych hodnôt;
- túžba po poznaní, zvedavosť a otvorenosť, aktívne vyhľadávanie nového poznania, ale aj intelektuálna pokora, a rastové nastavenie mysle (hľadanie riešení, pozitívne nastavenie mysle na prekonávanie prekážok a dosahovanie cieľov);
- statočnosť – rozhodnosť a vytrvalosť v konaní dobra;
- odolnosť – nasledovanie vlastných rozhodnutí konať dobro aj na priek prekážkam;
- úcta k druhým – schopnosť komunikovať slušne a prejavovať v komunikácii rešpekt voči druhým ľuďom, dokázať oceniť hodnotu, prínos a úspechy druhých;

- spravodlivosť - schopnosť rešpektovať pravidlá, zachovať osobnú integritu v konaní;
- líderstvo – schopnosť konať s ohľadom na spoločné dobro, organizovať a podnecovať konanie druhých so zameraním na spoločné ciele, byť dobrým príkladom pre iných.

(Štátny vzdelávací program ..., 2023)

Rozvoj metakognície (Vzdelávacie štandardy. Metakognícia, 2023) je schopnosť človeka premýšľať a uvažovať o myslení, vlastných myšlienkových procesoch a stratégiách poznávania a učenia sa, ich monitorovanie, kontrola a regulácia. Dôležité sú dva konštitučné prvky metakognície: kognitívne poznatky a kognitívna regulácia (Brown, 1987; Flavell, 1979, in Ferencová & Kosturková, 2020).

Kognitívne poznanie zahŕňa poznatky o poznávaní, o sebe ako o poznávajúcom subjekte, svojich silných a slabých stránkach v myslení, ale aj vedomosti o riešených úlohách, o rôznych stratégiách poznávania a učenia sa a vhodnosti ich použitia.

Kognitívna regulácia znamená spôsobilosť plánovať, monitorovať, organizovať a hodnotiť vlastný poznávací či učebný proces a jeho výsledky.

Metakognícia spadá do oblasti metaučenia alebo aj reflexie učenia sa. Mala by slúžiť na to, aby žiak dokázal analyzovať vlastný pokrok v učení sa, zvažoval možnosti vlastného rozvoja a kreoval plány na podporu vlastného rozvoja. (Ferencová & Kosturková, 2020).

Štátny vzdelávací program je koncipovaný tak, aby umožňoval školám dotvárať, adekvátne vlastnému zameraniu či vízii, nielen obsah a ciele, ale aj organizáciu vyučovania. V rámcovom učebnom pláne, ktorý určuje časové dotácie vzdelávacích oblastí alebo vyučovacích predmetov pre jednotlivé vzdelávacie cykly a vymedzuje týždenný počet vyučovacích hodín sa ráta s jednou vyučovacou hodinou, ktorá má 45 minút. Zároveň je však vytvorený priestor, a najmä v prvých dvoch vzdelávacích cykloch sa odporúča, aby školy využívali aj iné formy vyučovania, napr. blokové alebo projektové vyučovanie či bádateľské učenie sa, ktoré vo väčšej miere zodpovedá aj požiadavke prepájania obsahov vzdelávania

1.4 Tvorba školského vzdelávacieho programu

Nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie bude do škôl zavádzaný postupne a jeho celoplošné zavedenie sa očakáva od septembra školského roka 2026/2027. Pre školy tak vzniká povinnosť zosúladiť školské vzdelávacie programy s novým štátnym vzdelávacím programom, ale zároveň sa otvára aj možnosť realizovať zásadné a zmysluplné zmeny. Školský vzdelávací program však musí byť pripravený spoločne, ako funkčný dokument podrobený skúmaniu, overovaniu a revízii, aby zodpovedal skutočným potrebám školy a odpovedal na otázky: čo, prečo a ako učiť, aby vzdelávanie v škole zodpovedalo potrebám 21. storočia.

Školský vzdelávací program je záväzným dokumentom, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v konkrétnej škole. Je vydávaný riaditeľom školy po prerokovaní pedagogickou radou školy a jeho tvorba je kolektívnou prácou zamestnancov školy. Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. obsahuje nasledovné náležitosti:

- názov vzdelávacieho programu,
- ciele výchovy a vzdelávania,
- stupeň poskytovaného vzdelávania,
- vlastné zameranie školy (v stredných školách aj profil absolventa),
- dĺžku štúdia a formy výchovy a vzdelávania,
- učebný plán,
- učebné osnovy,
- vyučovací jazyk,
- hodnotenie detí a žiakov.

Tak, ako je štátny vzdelávací program vytvorený pre základnú školu ako jeden dokument, škola si môže vytvoriť svoj školský vzdelávací program ako jeden komplexný dokument pre celú školu. Jeho súčasťou môže byť dokonca aj program školského zariadenia, napr. školského klubu detí, čo zdôrazňuje integrovaný charakter kurikula.

Tvorba školského vzdelávacieho programu je pomerne náročný tvorivý proces, ktorý by nemal byť realizovaný povrchno, len preto, aby škola vypracovala dokument podľa platnej legislatívy. Mal by to byť dokument, ktorý naozaj odráža spoločnú koncepciu fungovania školy, jej reálne potreby, víziu, ciele a postupy na ich dosiahnutie. Školský vzdelávací program by mal byť dokumentom, ktorý slúži škole a jej zamestnancom ako dôležitý orientačný materiál pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Odpovedá na otázky: o akú školu ide, kam smeruje, čo ponúka a prečo, ako to chce dosiahnuť a ako zistiť, či sú jej vízie a ciele skutočne napĺňané.

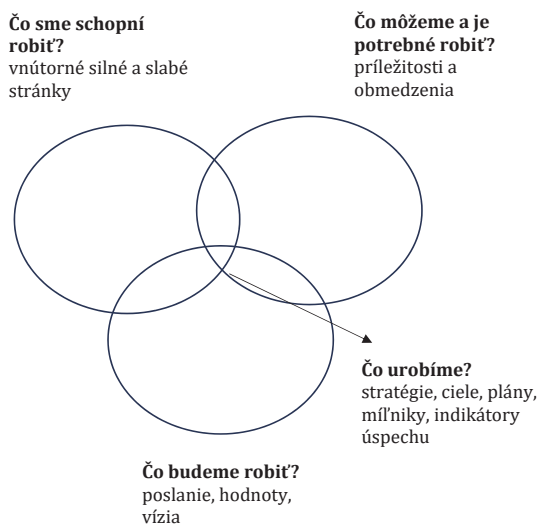
Jeho tvorba si preto vyžaduje jednak poznanie školského zákona a štátneho vzdelávacieho programu ako východiskových či rámcových dokumentov, jednak dobré manažovanie jednotlivých krokov, činností, tímovej práce, ale aj pedagogické myslenie, didaktické znalosti, otvorenosť zmenám a kreativitu tvorcov pri jeho tvorbe.

Tvorba školského vzdelávacieho programu je spoločný, otvorený a dynamický proces, ktorý by mal odrážať vonkajšie požiadavky, ale aj vnútorné potreby školy. Patrí do oblasti strategického plánovania, ktoré predstavuje súhrn postupov vedúcich k formovaniu budúcnosti školy.

Strategické plánovanie je späté s otázkami:

- Čo chceme ako škola robiť?
- Kam sa chceme dostať?
- Čo je možné a potrebné robiť?
- Čo sme schopní urobiť?
- Čo budeme robiť?

(obr. 3)



Obrázok č. 3 Diagram strategického plánovania

(Zdroj: Zelenáková, 1998)

Medzi dôležité fázy tvorby školského vzdelávacieho programu podľa našich odporúčaní patrí (bližšie pozri Príloha A):

1. Uvedomenie si potreby zmeny, vytvorenie pracovných tímov a zavedenie informačného systému.

2. Formulovanie spoločnej vízie, poslania, hodnôt; analýza stavu školy, jej potrieb a identifikácia stratégií a cieľov.
3. Stanovenie profilu absolventa (povinné iba pre kurikulum strednej školy) a rozpracovanie cieľov školy na úroveň jednotlivých cyklov vzdelávania.
4. Tvorba učebného plánu školy.
5. Tvorba učebných osnov vyučovacích predmetov alebo vzdelávacích oblastí.
6. Stanovenie spôsobu overovania očakávaných výsledkov vzdelávania.

Ak má byť školský vzdelávací program zmysluplným a funkčným dokumentom a východiskom efektívnych zmien, je potrebné splniť určité predpoklady:

Prvým krokom pri tvorbe školského vzdelávacieho programu je **uvedomenie si potreby zmeny** a vzbudenie záujmu o spolupodieľanie sa na jeho tvorbe. Podľa Fullana, Cuttressa & Kilchera (2005, s. 55) je potrebné chápať proces zmeny ako *vytvorenie podmienok pre neustále skvalitňovanie so zámerom vytrvať a prekonať nevyhnutné prekážky reformy*. Ide o podporu inovatívnosti, nie iba jednorazovú inováciu.

Ako uvádzajú autori Šuťáková, Ferencová & Ištvan (2019, s. 59), *zmena v prostredí školy nie je jednoduchá a často naráža na obmedzenia a odpor*. Medzi základné obmedzenia patria:

- klíma školy (pocit bezpečia, vzájomná komunikácia, dôvera/nedôvera, vzťahy),
- štýl riadenia/vedenia školy (práca s mocou, participácia na rozhodovaní, podpora vedenia),
- kultúra školy (hodnoty, normy, správanie, postoje, typ kultúry),
- formálne obmedzenia školy (legislatívne dokumenty, filozofia školy, kontrola a hodnotenie, zriaďovateľ').

Odpor ku zmenám môže mať rôznu intenzitu a príčiny. Armstrong (2002, s. 252) identifikoval hlavné príčiny odporu:

- obavy z nového – strach z narušenia zabehnutej rutiny alebo spôsobu práce;
- ekonomické dôvody a ohrozenie postavenia – strach zo straty prestíže, zamestnania alebo zmeny kvalifikácie;
- obavy súvisiace so schopnosťou – neistota, či je možné zvládnuť nové požiadavky, napr. zavádzanie technológií alebo osvojenie nových zručností.

Donnelly, Gibson a Ivancevich (1997, s. 590) uvádzajú ďalšie faktory:

- Nepochopenie a nedostatok dôvery – ak ľudia nerozumejú dôvodom zmien, prirodzene sa im bránia.
- Rôznosť pohľadov a hodnotení situácie – každý vníma dôsledky a dopad zmien inak, čo ovplyvňuje ich postoje.

Pri zavádzaní kurikulárnych zmien sa rozvinuli koncepcie zamerané na riadenie kultúry školy a organizačné učenie (Fullan, 2007; Robinson, Höhepa, & Lloyd, 2009; Hargreave, 2003; Leithwood et al., 1998; 1999; Stoll & Bolam, 2005; Pol et al., 2005, 2013; Lazarová et al., 2016). Tieto prístupy vnímajú proces zmeny v širšom kontexte a zdôrazňujú potrebu nastavenia školy ako učiacej sa organizácie.

Aj v slovenských školách sa nájdu motivovaní učitelia, ktorí budú od začiatku ochotní prevziať iniciatívu a pracovať na tvorbe programu. Ďalší môžu byť zo začiatku neutrálni alebo pasívni, no neskôr sa zapoja. Nájdu sa však aj takí, ktorí budú skeptickí alebo v úplnej opozícii.

Kľúčovým krokom v prvej fáze je spôsob, akým budú učitelia oboznámení s potrebou zmeny. Dôležité je vytvoriť priestor pre spoločný dialóg, nie násilné presvedčanie či direktívne prikazovanie. Zároveň treba zabezpečiť:

- Oboznámenie učiteľov s kontextom reformy kurikula, jej dôvodmi a cieľmi.
- Priestor na otázky, dialóg a konštruktívne návrhy.
- Jasné informácie o časovom harmonograme tvorby kurikula.

Vytvorením dôvery a priestoru na spoluprácu sa môže proces tvorby školského vzdelávacieho programu stať spoločným úsilím, ktoré bude zmysluplné a smerujúce k potrebám školy.

Formulovanie jasnej koncepcie a spoločnej vízie je kľúčovým krokom na ceste k systémovým zmenám v školách. Zdieľaná vízia je dôležitou súčasťou strategického plánovania a inovatívnych zmien. Predstavuje spoločnú predstavu o budúcnosti školy a jej smerovaní. Často býva charakterizovaná ako súbor ideálov alebo ideálna predstava o budúcnosti školy (Dedouchová, 2001).

Pre dosiahnutie zmysluplných, koherentných a systémových zmien je nevyhnutné, aby bola vízia formulovaná spoločne zamestnancami školy. Len tak ju všetci zamestnanci prijmu za svoju a budú sa cítiť zaangažovaní na jej realizácii. Spoluúčasť na tvorbe vízie a dôležitých strategických rozhodnutiach pôsobí ako motivačný faktor, ktorý ovplyvňuje angažovanosť zamestnancov pri implementácii cieľov a naplnení vízie školy.

Participácia na tvorbe vízie úzko súvisí s decentralizáciou a demokratizáciou riadenia školy. Zároveň podporuje procesy kooperácie, budovania dôvery a otvorenej komunikácie. Tento prístup si vyžaduje tzv. distribuované vedenie, ktoré zahŕňa širšie zapojenie členov školského tímu do riadiacich procesov.

Distribuované vedenie je dôležitým faktorom zapojenia zamestnancov do procesu zmeny. Často sa zamieňa s tzv. participatívnym vedením, ktoré vyvinuli Vroom a Yetton (1973, in Robbins & Coulter, 2004) a neskôr modifikovali Vroom a Jago (1988, in Robbins & Coulter, 2004). Na rozdiel od participatívneho vedenia však distribuované vedenie neznamená len rozdelenie úloh medzi ďalších ľudí. Skôr sa spája so zdieľaným vodcovstvom, kde sa podnecuje kolektívny intelekt, a rozhodovanie prebieha prostredníctvom spoločného dialógu a tímového kreovania rozhodnutí.

Distribuované vedenie v podmienkach súčasných škôl naráža na viaceré problémy. McBeath (2005) vo svojej štúdii konštatuje, že samotná štruktúra škôl, často podporená legislatívnymi predpismi, brzdí rozvoj tejto formy vedenia. Riaditeľ školy, ktorý nesie zodpovednosť za jej výsledky vo všetkých oblastiach, môže mať obavy pri prerozdeľovaní určitých funkcií. Často pociťuje tlak nielen zo strany zriaďovateľov a rodičov, ale aj zvnútra – od kolegov a žiakov. Orientácia vzdelávania na výsledky testov tento tlak ešte viac zvyšuje. Nastavením procesov distribuovaného vedenia preberá riaditeľ riziko, ktoré môže byť spojené s delegovaním právomocí.

Ďalším problémom je otázka dôvery a akceptácie učiteľského potenciálu. Riaditeľ školy ako hlavný líder musí cielene podporovať rozvoj ďalších potenciálnych lídrov z radov formálnych aj neformálnych štruktúr. Harris a Chapman (2002) vo svojich výskumoch poukazujú na to, že práca s tímami a prostredníctvom tímov patrí medzi kľúčové prvky manažovania zmien.

K stratégiám distribuovaného vedenia patria:

- tvorba tímov,
- delegovanie právomocí a zodpovednosti,
- podpora spolupráce a komunikácie,
- efektívny prenos informácií,
- podpora profesijného rastu a vzdelávania prostredníctvom vytvárania príležitostí a výziev.

Štruktúra organizácie pri tomto type vedenia býva skôr plochá ako hierarchická, čo podporuje flexibilitu a rýchlejšie rozhodovanie.

Vytvorenie pracovných tímov, ktoré sa budú podieľať na tvorbe školského vzdelávacieho programu, je kľúčovým krokom pri jeho tvorbe. Prax mnohých škôl ukazuje, že tvorba školského vzdelávacieho programu často zostáva v rukách vedenia alebo malej skupiny učiteľov. Mnohí učitelia nie sú s týmto dokumentom oboznámení, ani s ním stožnení, čo vedie k jeho nefunkčnosti v praxi. Každý učiteľ školy by sa však mal spolupodieľať na tvorbe kurikulárneho dokumentu, aby participácia, angažovanosť a zodpovednosť viedli k vyššej pravdepodobnosti jeho úspešnej implementácie do edukačnej praxe.

Tímy učiteľov na školách tradične existujú, predovšetkým na úrovni metodických združení a predmetových komisií. Ich spolupráca bude nevyhnutná pri tvorbe učebných osnov, ale mali by sa podieľať aj na tvorbe vízie, cieľov, profilu absolventa a ďalších častí školského vzdelávacieho programu. Pre efektívne fungovanie sa odporúča vytvoriť riadiaci tím z angažovaných a tvorivých učiteľov, ktorí budú lídrami jednotlivých tímov.

Tímoví lídri by mali disponovať dobrými didaktickými a kurikulárnymi spôsobilosťami, koordinovať prácu tímov a spolupracovať medzi sebou a s vedením školy. Cieľom je vytvoriť školský vzdelávací program ako zmysluplný celok so systémom navzájom prepojených častí a logickou štruktúrou.

Zavedenie informačného systému a podpora spolupráce. Učitelia by sa mali dohodnúť na zavedení informačného systému, ktorý bude slúžiť na výmenu informácií, vedenie dokumentácie a spracovanie vzniknutých materiálov. Tým sa podporí spolupráca medzi zamestnancami školy a zlepší sa organizácia práce.

Kooperácia a tímové učenie sa. Kooperácia znamená pripravenosť a schopnosť aktívne a zodpovedne sa podieľať na skupinových pracovných procesoch. Zahŕňa zdieľanie vedomostí, rešpektovanie predstáv a názorov ostatných, dodržiavanie pravidiel a sústredenie sa na spoločný cieľ (Belz & Siegrist, 2001). Little (1982, in Pol, 2007, s. 67) uvádza, že pre spolupracujúcich učiteľov sú charakteristické tieto správania:

- Diskutujú o vyučovacej praxi stále presnejšie a konkrétnejšie.
- Sú prístupní hospitáciám kolegov a poskytujú si konštruktívnu spätnú väzbu.
- Spoločne plánujú, vytvárajú, overujú a hodnotia vyučovacie materiály.
- Učia sa jeden od druhého.

V prostredí školy je potrebné dostať kooperáciu na vyššiu úroveň, aby sa stala prostriedkom vzájomného učenia a podpory. Možné formy zahŕňajú:

- Hospitácie na vyučovaní spojené s reflexiou.
- Otvorené hodiny spojené s diskusiou.
- Integrované vyučovanie v blokovej výučbe.
- Tímové vyučovanie (co-teaching).

Senge (2007, s. 230) konštatuje, že *tímové učenie sa je procesom vyladovania a rozvíjania schopnosti tímu dosahovať výsledky, po ktorých členovia tímu naozaj túžia*. Tím by sa mal naučiť využívať svoj myšlienkový potenciál na riešenie zložitých problémov. Za základ tímového učenia sa považuje dialóg a diskusiu. V rámci dialógu *skupina skúma zložitú a neľahkú otázku z rôznych hľadísk. Jednotlivci odsúvajú platnosť svojich predpokladov, ale zase celkom voľne svoje predpoklady vyjadrujú. Výsledkom je otvorené skúmanie, ktoré odкрýva celkovú hĺbku skúseností a myslenia zúčastnených, ale zároveň dokáže presahovať ich individuálne názory* (Senge, 2007, s. 235). Kým v dialógu sa preskúmvajú rôzne názory a vytvárajú sa nové, v diskusii sa predkladajú a obhajujú názory a prijímajú rozhodnutia.

Podpora profesijného rastu a učenia sa. Tvorba kurikula si vyžaduje vysokú profesionalitu učiteľov, ktorá je výsledkom ich neustáleho profesijného rozvoja. Tento proces by mal byť zameraný na rozvoj didaktických a kurikulárnych spôsobilostí (Porubský, 2023).

Profesijný rozvoj by mal prebiehať najmä kolaboratívne, ideálne priamo v prostredí školy, aby zodpovedal jej konkrétnym potrebám a potrebám učiteľov a žiakov (Šuťáková, Ferencová & Rovňanová, 2019). Tradičný systém profesijného rozvoja, realizovaný mimo školy, často nezodpovedal skutočným potrebám zamestnancov, čo viedlo k slabému prenášaní získaných poznatkov do praxe.

Dalin, Rolf & Kleekamp (1993, in Pol, 2007) uvádzajú, že cieľom je učiaca sa organizácia, ktorá:

- Tvorivo reaguje na zmeny prostredia.
- Realizuje kurikulárne zmeny priamo v škole.
- Podporuje zamestnancov prostredníctvom supervízie a tímovej práce.
- Zavádza inštitucionalizované procesy hodnotenia školy.

Tichá (2005, s. 17) na základe Kima (1993) uvádza, že najefektívnejšie učenie prebieha priamo na pracovisku a realizuje sa v cykloch:

1. Skúsenosť získaná v praxi.
2. Reflexia a hodnotenie skúsenosti.
3. Zovšeobecnenie záverov z reflexie.
4. Testovanie záverov v praxi a získanie novej skúsenosti.

Tento cyklus vedie k myšlienke prepájania tvorby kurikula s akčným výskumom (Saban, 2021).

Školský vzdelávací program je významný dokument, plán tvoriaci východisko implementácie zmien v edukačnom procese. Jeho tvorba patrí do procesu analýzy a plánovania v rámci cyklu tvorby kurikula (pozri ADDIE model, podkapitola 1.1). Školský vzdelávací program je otvorený dokument, ktorý je pravidelne revidovaný, prehodnocovaný, upravovaný v súlade so skutočnými potrebami školy, učiteľov, žiakov, rodičov či širšej komunity. V nadväznosti na vytvorený školský vzdelávací program sú do edukačnej praxe zavádzané rôzne zmeny a inovácie a ich účinnosť sa systematicky overuje, reflektuje a vyhodnocuje. Plánovanie a skúmanie akcie/intervencie, jej účinkov za účelom zefektívňovania edukačnej praxe je samou podstatou tvorby kurikula v jeho postmodernistickom poňatí. Skúmanie akcie je zároveň podstatou akčného výskumu. Odtiaľ aj jeho pomenovanie. Bližšie sa mu venujeme v ďalších kapitolách monografie.

2 AKČNÝ VÝSKUM AKO EFEKTÍVNA CESTA PEDAGOGICKÝCH INOVÁCIÍ A TVORBY KURIKULA

2.1 Inovácie a zmena v pedagogickej praxi učiteľov a škôl

Pojem **inovácia**/inovácie je pomerne široký. Pochádza z lat. *innovare*, čo znamená obnoviť, alebo aj vytvoriť niečo nové. Ide o pojem, ktorý sa objavuje v rôznych oblastiach praxe a v rôznych disciplínach (Blättel-Mink, 2006), najčastejšie však v oblasti ekonomiky, kde je spätý najmä so zavádzaním nových technológií. Ako uvádzajú Tasiopoulou & Wastiau (2017) termín nie je jednoznačne definovaný. Najjednoduchšia definícia, avšak nie celkom presná, vymedzuje inováciu v zmysle robiť niečo inak. V sociológii je inovácia chápaná ako *vec, myšlienka, metóda, správanie chápané ako novota a zároveň aj ako proces implementácie novoty meniacej doterajšiu sociálnu situáciu. Možno ju teda chápať aj ako súčasť sociálnej zmeny.* (Nešpor, 2017).

V pedagogike sa pojem začal intenzívnejšie používať v druhej polovici 20. storočia, spočiatku najmä v súvislosti s obsahom vzdelania, neskôr v súvislosti s vyučovacím procesom, metódami, formami a ďalšími metodickými aspektami práce učiteľa, so školou, školským systémom a pod. (Petlák, 2023). **Pedagogická inovácia** je jednou z foriem sociálnej inovácie. *Inovácie vo vzdelávaní predstavujú nové pedagogické koncepcie a praktické opatrenia, ktoré sú zamerané najmä na obsah a organizáciu škôl, vzdelávanie, hodnotenie žiakov, klímu školy priaznivú smerom k žiakom a verejnosti, vrátane uplatňovania nových technológií vo vzdelávaní. Rôzne inovácie realizujú štandardné – klasické školy aj alternatívne školy.* (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 85).

V didaktike sú inovácie chápané ako dôležitý element kvalitnej výučby, ako nové spôsoby, metódy interakcie medzi učiteľmi a žiakmi, ktoré umožňujú efektívne dosiahnutie výsledku pedagogickej činnosti (Bekmanova, 2019). Walder (2017) definuje pedagogické inovácie ako akúkoľvek novú vyučovaciu prax, ktorá sa líši od tradičného spôsobu vyučovania s cieľom zlepšenia učenia sa žiaka. Rozlišuje sociálne a technické aspekty inovácií. Sociálny aspekt sa spája s inováciami spätými so systémami podpory, koncepciami vyučovania, interdisciplinarnitou a pod. Technická dimenzia zahŕňa pedagogické inovácie týkajúce sa nástrojov, pedagogických prístupov, stratégií a metód. Bécharde (2000, in Walder,

2015) definuje pedagogickú inováciu ako zámernú činnosť, ktorej cieľom je zaviesť niečo originálne do daného kontextu, pričom adjektívum pedagogická znamená, že zámerom je zlepšenie učenia sa žiaka. Tienken (2013) píše o inovácii ako o možnom výsledku tvorivosti. Inovácie a kreativita sú si podľa autora podobné v spôsobe nového myslenia. Inovácia sa spája aj s riešením problémov. Ide buď o riešenie novovzniknutého problému, alebo o riešenie starého problému novým spôsobom.

V správe OECD (2012) sa uvádza, že inovatívne vyučovanie je často reakciou na konkrétne problémy alebo situácie a môže zahŕňať rôzne aspekty. Pritom to, čo je inovatívne v jednom kontexte, v inom byť nemusí. Komplexnejšie je obsah vymedzený v Príručke OECD pre inovatívne vzdelávanie (OECD, 2017). Inovácie súvisia s/so: subjektami edukácie; didaktickými metódami a opatreniami; obsahom; postojmi, hodnotami a kultúrou vyučovania a učenia sa; učebným prostredím, učebnými zdrojmi a technológiami.

Potreba inovácií vo vzdelávaní viedla k formulovaniu všeobecných rámcov, zásad a usmernení pre inovačné stratégie vo vzdelávaní. Napr. Európska únia uznala platnosť špecifických inovačných stratégií zameraných na vzdelávanie a zručnosti ako základnú súčasť všeobecných inovačných stratégií. V Manifeste tvorivosti a inovácie v Európe (Manifesto for ..., 2009) sa zdôrazňuje potreba starostlivosti o *kreativitu v procese celoživotného vzdelávania, kde ruka v ruke idú teória a prax ... potreba podporovať vedecký výskum s cieľom porozumieť svetu, zlepšovať životy ľudí a stimulovať inovácie ...* (OECD, 2016, s. 29).

Z hľadiska podpory inovácií je významný aj projekt OECD/CERI Inovačné vzdelávacie prostredia, kde boli skúmané podmienky, formy, zásady a politiky redizajnovania školstva na mikro, mezo a metaúrovni a kde sa okrem iného zdôrazňuje redukcia štandardizácie a posilňovanie inovácií. Zaujímavé je práve spojenie stimulácie inovácií s redukciou štandardizácie. Práve tá totiž okliešťuje autonómiu učiteľov a škôl, vytvára systémový tlak, ktorý je bariérou tvorivosti a zavádzania zmien založených na skutočných potrebách praxe, učiteľov, škôl.

Zdôrazňuje sa predovšetkým kreovanie škôl ako učiacich sa organizácií, v ktorých ľudia môžu systematicky rozvíjať svoju schopnosť tvorivého myslenia a konania ako jednotlivci i ako členovia tímov, v ktorých sa spoločne učia učiť sa (Barták, 2006). Senge charakterizuje učiacu sa organizáciu ako takú, v ktorej ľudia sústavne rozširujú svoje schopnosti vytvárať výsledky, ktoré si želajú, kde dominujú nové a expanzívne spôsoby myslenia, kde sa slobodne formulujú kolektívne ašpirácie, kde sa ľudia sústavne učia, ako sa učiť spoločne (Senge, 2007). Pre takéto školy,

resp. kultúru škôl je typická: vzájomná spolupráca, zdieľané presvedčenie o nutnosti profesijného rastu, normy vzájomnej podpory, viera v čestnú, úprimnú spätnú väzbu, neformálne zdieľanie nápadov a materiálov, rešpekt k myšlienkam kolegov, podpora riskovania, povzbudzovanie k otvorenej diskusii o problémoch, zdieľaná oslava úspechu, oceňovanie žiakov, záväzok pomáhať im (Pol et al., 2005, s. 29). Učiac sa organizácia je chápaná ako organizácia, ktorá kontinuálne inovuje samú seba prostredníctvom takých procesov ako je adaptácia, učenie sa, zmena (Jamali, Khoury & Sahyoun, 2006). K jej kľúčovým charakteristikám patrí: posilnenie právomocí; dôvera; komunikácia; oddanosť; flexibilita; tímová práca.

Snaha o pedagogické inovácie nie je vždy úspešná. Existuje viacero prekážok, ktoré inovatívne procesy brzdia. V odbornej literatúre sú kategorizované do štyroch oblastí. Prekážky súvisiace s pedagógom, technické prekážky, ťažkosti na strane žiakov, problémy s hodnotením žiakov, prekážky spojené s disciplínou a prekážky späté s inštitúciou (Walder, 2015). Na druhej strane, inovácie sú úspešné, ak sa samotný prístup k inováciám, spoločná strategická orientácia, starostlivé riadenie inovácií a podmienky navzájom podporujú. Úspech inovácií je ďalej podmienený suportívnou kultúrou (motivovaní ľudia, otvorená komunikácia, participatívne procesy, tvorivé prostredie) a ak sú zabezpečené organizačné štruktúry a procesy, ktoré podporujú inovácie (plochá hierarchia, autonómne tímy, dôvera, interdisciplinárna spolupráca, primeraný dizajn procesov, rutiny a rituály, ktoré podporujú inovácie).

2.2 Charakteristika akčného výskumu

Existuje čoraz viac dôkazov o tom, že jednou z efektívnych ciest pedagogických inovácií je realizácia **akčného výskumu** učiteľmi v školách. V literatúre nájdeme mnoho definícií akčného výskumu. Zväčša sa zhodnú v tom, že je to metodologický či výskumný postup, ktorý slúži praktikom na riešenie problémov, s ktorými sa v praxi stretávajú. Edukačný akčný výskum slúži učiteľom alebo širšie pedagogickým a odborným zamestnancom na riešenie problémov, ktoré vyplývajú z edukačnej praxe, umožňuje im hľadať lepšie spôsoby vyučovania a učenia sa žiaka. Napr. Yildirim a Şimşek (2016, s. 307) píšú, že akčný výskum realizuje praktik, ktorý spravidla pracuje vo vzdelávacej inštitúcii, buď priamo sám, alebo spolu s výskumníkom vykonáva výskumný proces s cieľom pochopiť a vyriešiť už existujúci problém. Akčný výskum tak predstavuje „vnútorné skúmanie“ a riešenie problému tými, ktorých sa problémová

situácia bezprostredne týka, nie vonkajší zásah externých odborníkov (Aksoy, 2003, in Saban, 2021). Vyznačuje sa niekoľkými dôležitými charakteristikami, ktoré približujeme ďalej v texte.

Ukotvenie v praxi je jedným z definičných znakov akčného výskumu. Je to výskum praktikov, ktorí sa spoločne podieľajú na riešení problémov vyplývajúcich priamo z praxe. Takéto poňatie vychádza z tzv. **participatívnej línie vývoja akčného výskumu** (Smith 2007), ktorá podporuje zapojenie praktikov do výskumných aktivít, ich účasť na riešení problémov vyplývajúcich z praxe. *Hlavným zámerom je produkcia znalostí o akcii – procesoch, ich príčinách a dôsledkoch, ktoré sú interpretované pohľadom zvnútra zainteresovaných jedincov. Jedná sa o proces učenia sa, ktoré je sprostredkované konštruovaním znalostí vychádzajúcich zo subjektívne reflektovaných skúseností a potrieb. Rola výskumníka a skúmaného sa v priebehu výskumu prekrýva, dochádza k rovnomernému rozloženiu síl medzi praktikmi a akademikmi* (Smith, 2007; McLaughlin, Hawkins & McIntyre, 2004, in Richterová et al., 2020, s. 19). Tzv. **participatívny akčný výskum** posúva skúmanie od lineárnych vzťahov príčiny a účinku k zvažovaniu kontextov skúmaného problému (Chandler & Torbet, 2003; Kelly, 2005; Young, 2006). Bertram & Christiansen (2014) spájajú participatívny akčný výskum s rozvojom komunity, jeho cieľ vidia umožniť členom komunity riešiť problémy, ktoré v danej komunite vznikajú. Výsledky však potom nie sú zovšeobecniteľné na širšiu populáciu (čo je často chápané ako slabina akčného výskumu), platia len pre špecifickú skupinu ľudí, špecifický kontext či situáciu. Tento model skúmania je preto vhodný pre menšie skupiny ľudí angažovaných do procesu zmeny či inovácie organizácie (napr. školy). V tejto súvislosti býva tiež akčný výskum označovaný ako **demokratický** (Maiter et al., 2008; Young, 1990). Pym (1993) hovorí o jeho dialogickom charaktere a spätosti s participáciou, spoluprácou a kolektívnou kontrolou. Vedie učiteľov k reflektovaniu a kritickému prehodnocovaniu vlastnej praxe, čo je dôležitou podmienkou navodzovania zmeny a zlepšovania praxe. Akčný výskum je prístup, ktorý umožňuje učiteľom transformovať vlastnú vyučovaciu prax.

Podstatnou charakteristikou participatívneho akčného výskumu je **zmena**. Zdôrazňuje sa v ňom spolupráca a zapojenie profesionálnych výskumníkov s členmi určitej organizácie pri skúmaní a transformovaní tejto organizácie. *Ide o nepretržitý proces organizačného učenia, výskumný postup, ktorý kladie dôraz na spoločné učenie sa, participáciu a transformáciu organizácie.* (Greenwood et al., 1993, s. 175). Orlando Fals-Borda (1977, in Kidwai et al., 2017) vymedzil participatívny akčný výskum ako výskum, ktorý zahŕňa skúmanie reality s cieľom jej trans-

formácie. Gillis & Jackson (2002, s. 264) ho chápu ako typ akčného výskumu, ako *systematický zber a analýzu údajov za účelom prijatia opatrení a uskutočnenia zmeny*.

Počiatky participatívneho akčného výskumu sú späté s menom Kurta Lewina, ktorý sa tiež považuje za zakladateľa akčného výskumu. Prvý krát použil pojem v roku 1944 v knihe *Spoločné rozhodnutia a sociálna zmena*. Mnohí autori chápu akčný výskum ako nástroj sociálnej zmeny (Greenwood & Levin, 1998; Koch & Kralík, 2006; McNiff & Whitehead, 2006). Ako uvádza Majerník (2013, s. 176) *akčný výskum pre svoju vhodnosť na výskum v teréne, svoju relatívnu ekonomickú nenáročnosť a kompatibilitu s dynamicky meniacim sa prostredím, získal väčšiu popularitu v aplikovaných disciplínach pracovnej a organizačnej psychológie a manažmentu*. Spája sa s výskumami riadenia organizačnej zmeny a manažmentu skupín prostredníctvom skupinového rozhodovania (Majerník, 2013). Kľúčovú úlohu však zohráva aj pri zmenách vo vzdelávaní, v rozvoji učiteľov a vyučovania (Carr & Kemmis, 1986; Elliot, 1991). Elliot (1991, s. 49) vymedzuje participatívny akčný výskum ako formu *tvorivého odporu, pretože skôr transformuje ako len zachováva starú profesionálnu kultúru učiteľov*. Primárnym cieľom akčného výskumu je podľa neho zmena vyučovacej praxe. Akčný výskum ako nástroj zlepšovania vzdelávania, kurikula, profesijného rozvoja, vzdelávacej politiky zdôrazňujú aj Carr & Kemmis (1986). Edukačný akčný výskum chápu ako prostriedok, ktorý umožňuje učiteľom, rodičom, žiakom, školskej administratíve spoločne sa podieľať na rozvoji a reforme vzdelávania.

Akčný výskum, aj ak je realizovaný ako individuálny (konkrétny učiteľ realizuje akčný výskum v konkrétnej triede), vždy je zároveň založený na spolupráci, je **kolaboratívny**, pretože je v ňom nevyhnutné spoločné pozorovanie vyučovacieho procesu, dialóg, či už s kolegom alebo expertom na skúmanie, napr. z univerzitného prostredia, spoločná reflexia a spätná väzba. Často sa tiež hovorí o tzv. kritickom priateľovi, ktorý (aj napriek tomu, že má prívlastok kritický) nekritizuje, len poskytuje objektívnu spätnú väzbu, umožňuje viesť dialóg, či realizovať spoločnú reflexiu. V tejto spolupráci vzniká nové poznanie, poznanie na kvalitatívne vyššej úrovni, ktoré sa rodí len v dialógu, kde jeho aktéri nepresviedčajú, nepolemizujú, nevyjednávajú, ale vyjadrujú svoje názory a pozorne načúvajú názorom iných, aby dospeli k spoločnému poznaniu. Ďalšou charakteristickou črtou akčného výskumu je teda **kreovanie nového poznania**.

Tým, že prostredníctvom akčného skúmania kreujeme nové poznanie pri riešení reálnych problémov praxe, ktoré následne do praxe imple-

mentujeme a praxou overujeme, zároveň prinášame efektívne riešenia, iniciujeme pozitívne zmeny. Akčný výskum je teda **prostriedkom skvalitňovania praxe**, jej inovácie.

Ďalšou dôležitou charakteristikou akčného výskumu je jeho **cyklickosť**. Participatívny akčný výskum je *cyklický proces zisťovania faktov, akcie, reflexie a vedúci k ďalšiemu skúmaniu a akcii pre dosiahnutie zmeny* (Minkler, 2000, s. 191). Je to systematický proces pozostávajúci z určitých etáp, ktoré ale nemajú lineárnu štruktúru. V procese akčného skúmania je možné v prípade potreby niektoré etapy odstrániť, nahradiť, alebo vykonať súčasne. Zároveň sa výskum môže opakovať niekoľkokrát, pričom jednotlivé cykly na seba plynule nadväzujú. (Kuzu, 2009; Gürgür, 2019, in Saban, 2021). Participatívny akčný výskum, z angl. participatory action research, sa spája s akronymom PAR, ktorý zároveň naznačuje základné cyklicky sa opakujúce fázy:

Plánovanie a zmena (planning and change).

Akcia a pozorovanie procesu a následkov zmeny/akcie (acting and observing the process and consequence of change).

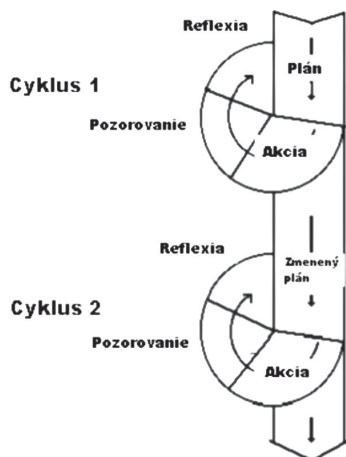
Reflexia procesov a dôsledkov a následné preplánovanie, akcia a pozorovanie, reflexia ... (Reflecting on these processes and consequences, and then replanning, acting and observing, reflecting and so on ...). (Kemmis & McTaggart, 2000, s. 595).

2.3 Cyklus akčného skúmania

V odbornej literatúre nájdeme rôzne modely akčného výskumu (Kemmis & McTaggart, 1982; McKernan, 1988; Calhoun, 1994; Riding et al., 1995; Elliot, 1999; Ferrance, 2000; Macintyre, 2000; O'Leary, 2004; Mertler & Charles, 2005; Mertler, 2006; Piggot-Irvine, 2006; Stringer, 2008; Mills, 2011; Lambirth et al., 2019; Saban, 2021). Uvedieme aspoň niektoré.

V akčnom výskume identifikujeme cykly, ktorých základná štruktúra pozostáva z pozorovania skúsenosti, jej reflexie, plánovania zmeny, jej realizácie a znova pozorovania, reflexie ... (Kemmis & McTaggart, 2007). (Obr. 4).

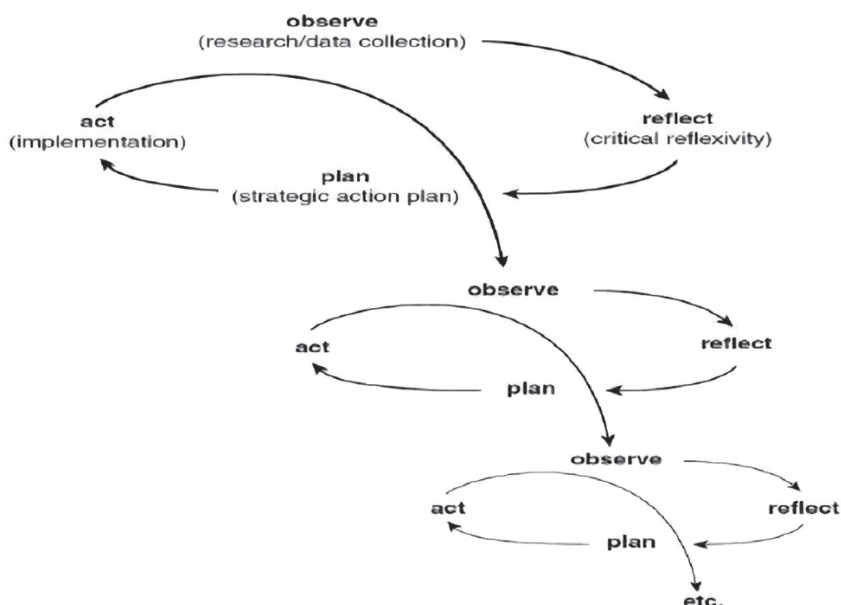
Podobný modelu Kemmisa & Mc Taggarta (2007) je model Coghlan & Brannicka (2001), ktorý načrtáva cyklicky sa opakujúce fázy diagnostikovania, plánovania zmeny, realizácie zmeny, hodnotenia a reflexie v troch iteráciách (identifikácia problému, intervencia a evalvácia intervencie).



Obrázok č. 4 Špirála akčného výskumu

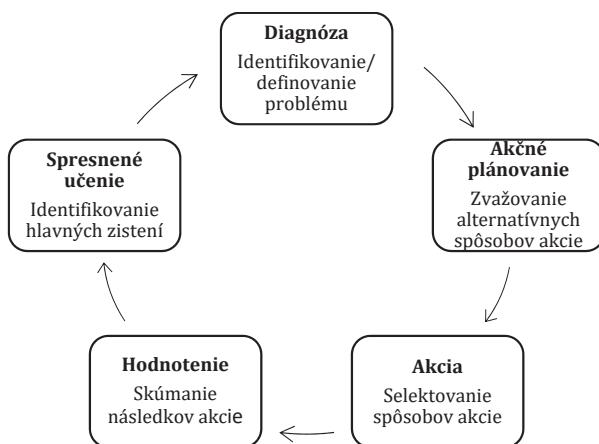
(Zdroj: Kemmis & McTaggart, 2007, s. 278; in Mikušová & Soták, 2013)

Model O'Leary (2004, s. 141) znázorňuje akčný výskum ako špirálovitý proces zdôrazňujúci kreovanie nového/kvalitnejšieho poznania postupne cez cykly špirály. Každý cyklus je realizovaný cez pozorovanie (observe), reflexiu (reflect), plánovanie (plan), akciu (act). (Obr. 5).



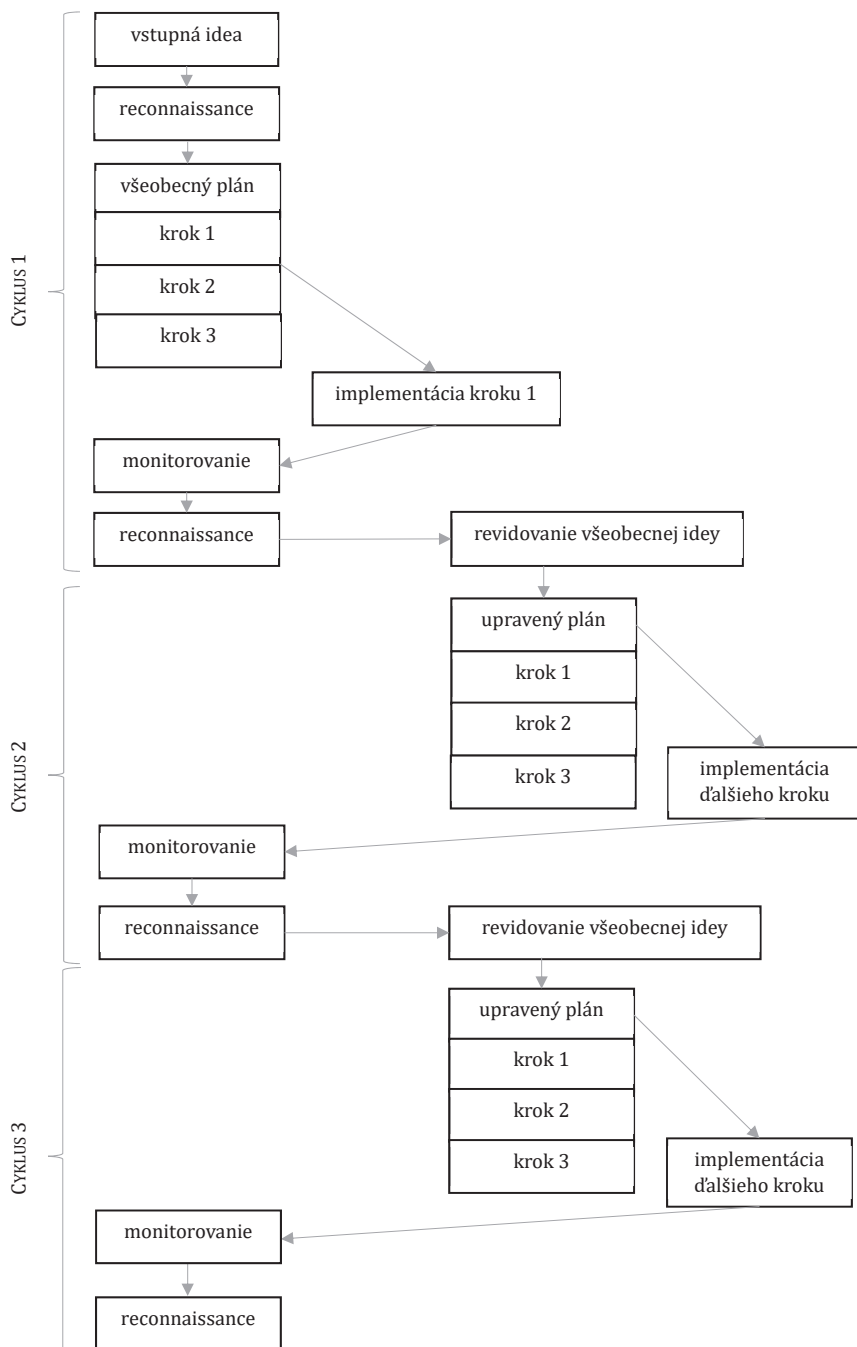
Obrázok č. 5 Model akčného výskumu podľa O'Leary (2004, s. 141)

Susmanov model (1983) definuje akčný výskum v piatich krokoch: vstupné definovanie problému; kolektívne postulovanie možných riešení; výber jedného riešenia a spracovanie akčného plánu; implementácia, monitorovanie riešenia a zaznamenávanie dát; analýza a interpretácia získaných dát; upresnenie problému; akčné plánovanie ... Kroky sa opakujú, kým sa problém uspokojivo nevyrieši. (Obr. 6).



Obrázok č. 6 Model akčného výskumu podľa Susmana
(Zdroj: Susman, 1983, s. 95–113)

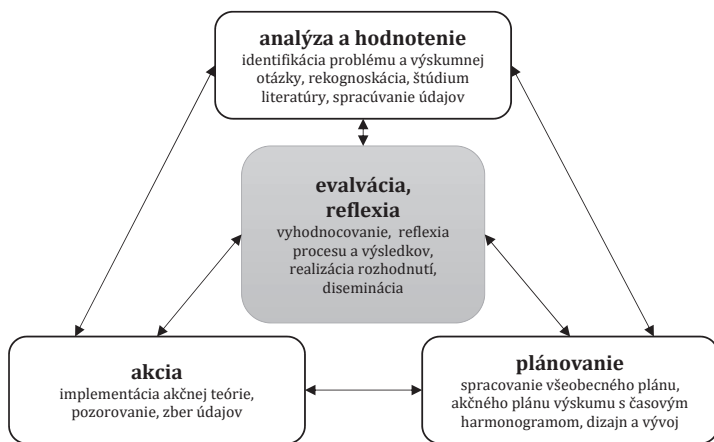
Pre ešte lepšiu názornosť a pochopenie uvádzame aj podrobný model Elliota (1991, s. 70–88), ktorý vychádza z modelu Kurta Lewina. Elliot píše o cykloch akčného výskum, z ktorých každý pozostáva z nasledovných krokov: identifikovanie počiatočnej myšlienky; rekognoskácia (reconnaissance); plán (v krokoch skúmania); implementácia plánu (jednotlivých krokov); monitorovanie implementácie a efektov; rekognoskácia (reconnaissance); revidovanie myšlienky; zmenený a doplnený plán; implementácia ďalšieho kroku ... (obr. 7). Tento model považujeme za inšpiratívny aj z toho dôvodu, že zdôrazňuje význam fázy, ktorú Elliot označuje ako reconnaissance (rekognoskácia, prieskum), čo by sme mohli do slovenčiny preložiť ako preskúmavanie alebo podrobný opis, kritická analýza, vysvetlenie a interpretácia situácie na základe skúsenosti, doterajšieho poznania i štúdia literatúry.



Obrázok č. 7 Model akčného výskumu podľa Elliota (1991, s. 71)

Každý z uvedených modelov v prvom rade zachováva cyklický charakter akčného výskumu a jeho postupný vývoj až do bodu, kedy je výskumník s riešením, resp. efektom intervencie relatívne spokojný. Modely umožňujú vytvoriť prvotnú predstavu o tom, ako je asi akčný výskum realizovaný.

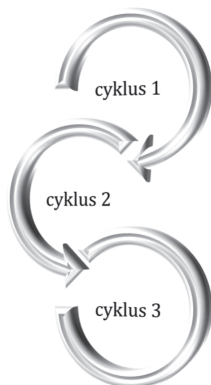
Na základe skúseností a analyticko-syntetického spracovania rôznych modelov cyklu akčného skúmania prezentujeme vlastné poňatie základných fáz akčného skúmania a bližšie popíšeme jeho fázy. Vymedzujeme akčný výskum v týchto fázach: 1. analýza, 2. plánovanie, 3. akcia/implementácia, 4. evalvácia a reflexia. Vzťah medzi týmito fázami znázorňuje obrázok (obr. 8). Nejde o striktné vymedzenie. Flexibilita realizácie akčného výskumu sa prejavuje v tom, že jednotlivé fázy sa rôzne prelínajú, môžu sa striedať. V modeli je špecificky naznačená pozícia procesu evalvácie a reflexie, ktoré sa prelínajú celým procesom skúmania, priebežne, aj v závere ako sumatívna evalvácia a reflexia.



Obrázok č. 8 Cyklus akčného výskumu

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Schematické znázornenie procesu akčného skúmania je zjednodušené, nemožno ho vnímať fixne a striktné. Ako sme už uviedli, samotný akčný výskum je proces variabilný, práve preto je ťažké ho „vtesnať“ do schémy. Zároveň je potrebné ho vnímať v postupnosti a nadväznosti cyklov akčného skúmania, čo znamená, že základný cyklus sa prehĺbuje a opakuje v postupnom spresňovaní samotného problému, akčnej teórie a plánu i samotnej implementácie až kým nie sme s výsledkami spokojní (obr. 9).



Obrázok č. 9 Nadväznosť cyklov akčného skúmania

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pre lepšiu a konkrétnejšiu predstavu proces akčného skúmania bližšie popíšeme.

1. **Identifikácia problému alebo určenie oblasti zamerania.** Akčný výskum sa začína priamo v praxi, vnímaním problémov praxe či potreby jej zmeny. Fáza analýzy a hodnotenia v prvom cykle akčného skúmania, teda pri vstupe do akčného výskumu, začína identifikáciou problému alebo určením oblasti zamerania. V tejto fáze sa identifikuje konkrétny problém, ktorý je potrebné riešiť, alebo oblasť, ktorou je potrebné sa zaoberať v záujme jej zlepšenia. Niekedy sa najprv určí oblasť zamerania, napr. motivácia žiakov a v rámci sa nej sa presne definuje problém alebo téma, ktorú je potrebné riešiť. Témy sa môžu týkať:
 - a) zlepšovania či riešenia problémov, ktoré učiteľ vo svojej praxi vníma (napr.: nízka úroveň motivácie žiakov na vyučovaní; nízka úroveň schopnosti žiakov prepájať informácie rôznych tém; problémy v komunikácii s rodičmi žiakov a pod.);
 - b) zavádzania inovácií vyplývajúcich zo vzdelávania učiteľov v školách (napr.: diferencované vyučovanie; formatívne hodnotenie, tvorba komplexných úloh a pod.);
 - c) školy ako celku, jej kultúry, zmeny na učiacu sa organizáciu (napr.: podpora spolupráce učiteľov v školách; tímové učenie sa učiteľov; kreovanie profesijných učiacich sa komunít a pod.);
 - d) implementácia inovácií vyplývajúcej z nových politík alebo aktuálnych výskumných zistení (napr.: kreovanie kurikula podľa nového štátneho vzdelávacieho programu; tvorba učebných osnov pre vzdelávacie oblasti; adaptácia nového rámca pre hodnotenie a pod.).

2. **Formulovanie výskumnej otázky.** Výskumná otázka je spôsobom vyjadrenia toho, čo konkrétne chceme v rámci témy skúmať, na čo je potrebné nájsť odpoveď. Pre akčný výskum je typická otázka *Ako?* V akčnom výskume sa nepýtame prioritne na stav vecí, ale na to, ako veci zlepšiť. Konkrétne sa môžeme napr. pýtať: *Ako zvýšiť motiváciu žiakov na vyučovaní matematiky v piatom ročníku? Ako môžem ako riaditeľ podporiť spoluprácu medzi zamestnancami školy? Ako implementovať formatívne hodnotenie do vyučovania matematiky v 6. ročníku? Ako zlepšiť schopnosť žiakov prepájať učivo rôznych tematických celkov vo vyučovaní biológie v 8. ročníku? Ako zaviesť kooperatívne vyučovanie do vyučovania na 1. stupni ZŠ?*
3. **Prieskum/rekognoskácia/reconnaissance.** V tejto fáze sa vo vzťahu k oblasti, ktorú chceme skúmať, vykoná podrobnejšia analýza problémovej oblasti v konkrétnom kontexte, hľadajú sa možné príčiny problému a následne aj vhodné stratégie riešenia. Ide o tzv. **exploračnú časť výskumu**, kedy sa snažíme o problému či situácii dozvedieť čo najviac. Pozorujeme vlastné vyučovanie s ohľadom na skúmanú oblasť v snahe dozvedieť sa čo najviac a popísať problém čo najdetailnejšie, realizujeme rozhovory s kolegami, pýtame sa na ich vnímanie danej situácie či problému, možných príčin, prípadne skúsenosti s problémom či zavádzaním inovácie (skúmame napr. ktorých žiakov sa problém týka, kedy je problém najzreteľnejší, ako problém vnímajú žiaci, ako ho vnímajú iní učitelia, aké sú ich skúsenosti, čo robili v podobnej situácii a pod.). Zároveň je potrebné získať informácie štúdiom odbornej literatúry.
4. **Štúdium relevantnej literatúry.** Relevantná teda súvisiaca literatúra je jednoducho povedané akýkoľvek dostupný zdroj informácií, ktorý pomôže lepšie pochopiť či objasniť výskumnú tému. Môže ísť o rôzne odborné knihy, časopisy, príručky pre školy či učiteľov, dokumenty, webové stránky a pod. Tieto informácie sú dôležité pre presnejšiu špecifikáciu problému, akčnej teórie, vytvorenie vhodného dizajnu výskumu, výber vhodných nástrojov, metód skúmania a čo je najdôležitejšie, umožňuje prepojiť teóriu a výskum s konkrétnou praktickou situáciou v konkrétnej triede, škole, praxi konkrétneho učiteľa.
5. **Vypracovanie plánu výskumu.** Plán výskumu zahŕňa popis toho, kto, kedy a čo bude robiť podľa stanoveného časového harmonogramu. Koshy (2010) odporúča vypracovať si plán akčného výskumu vo forme plánovacieho hárku, ktorý je potom vhodné prediskutovať v kolektíve.

Tabuľka č. 3 Plánovací hárok

Témou projektu je ...	<i>V tejto chvíli možno budete mať len všeobecnú predstavu o oblasti, ktorú chcete skúmať.</i>
Prečo chcete skúmať túto oblasť?	<i>Dôvody skúmania môžu byť rôzne. Možno ste o téme niečo počuli, alebo ste o nej čítali. Možno potrebujete zmenu vo svojej vyučovacej praxi. Téma môže byť podmienená aj záujmom školy či vzdelávacou politikou.</i>
Sú vaše plány realizovateľné?	<i>S akými výzvami sa môžete stretnúť? Nedostatok času? Nepochopenie a nízka miera podpory a spolupráce kolegov? Urobte si zoznam.</i>
Napíšte si pracovný názov vášho projektu. Aká je vaša výskumná otázka alebo aspekt, ktorý máte v úmysle skúmať? Čo viete o téme, ktorú chcete skúmať?	<i>Formulujte názov, ktorý jasne reprezentuje vaše výskumné zámery. Sem si môžete zaznamenať všetky informácie, ktoré o téme máte. Môžete si vytvoriť konceptuálnu mapu.</i>
Kde budete hľadať literatúru? Kto bude zapojený do výskumu? Aký je časový harmonogram? Ktoré etické aspekty je potrebné zabezpečiť?	<i>Urobte si zoznam všetkých zúčastnených: kolegov, žiakov, rodičov, externých hodnotiteľov. Vytvorte realistický časový plán. Čo potrebujete zabezpečiť z hľadiska etiky výskumu?</i>
Aké dáta potrebujete? Prečo ich potrebujete? Ako ich získate?	<i>Napíšte si zoznam dát, ktoré potrebujete a zdôvodnite, prečo ich potrebujete a aké metódy na ich zber použijete.</i>
Aké sú možné výsledky skúmania?	<i>Napíšte si zoznam možných benefitov a výsledkov výskumu, pre seba, pre ľudí, s ktorými pracujete, alebo ktorých učíte, pre školu. Môžete si tiež zapísať, k akému novému poznaniu by ste mohli dospieť a ako toto poznanie budete zdieľať s inými.</i>
Aká je vaša výskumná otázka?	<i>Je možné, že po zodpovedaní predošlých otázok svoju výskumnú otázku preformulujete. Ak aj nie, je užitočné si ju na tomto mieste napísať.</i>

(Zdroj: Koshy, 2010, s. 69, in Ferencová, 2023)

Elliot (1991) rozlišuje všeobecný plán, akčný plán a časový harmonogram.

Všeobecný plán by mal zahŕňať:

- prvotnú východiskovú myšlienku výskumu, ktorá sa neskôr môže ešte upresniť;
- myšlienku, ktorá sa týka toho, čo je potrebné zmeniť alebo urobiť na riešenie problému alebo vylepšenie situácie, ktorou sa výskum zaoberá; túto myšlienku je možné formulovať v podobe akčnej teórie (dizajn);
- vyjadrenie vo vzťahu k tomu, s kým bude potrebné o výskume diskutovať, kto bude zapojený, koho sa bude výskum týkať, komu je potrebné výskum objasniť a pod.;
- sumár zdrojov a podporných materiálov, ktoré budú pre realizáciu výskumu potrebné;
- vyjadrenie vo vzťahu k etickým aspektom výskumu.

Akčný plán potom v nadväznosti na všeobecný plán zahŕňa postupnosť krokov, ktoré budú vo výskume realizované, resp. postupnosť implementácie intervencie, ako, s využitím akých metód, v akých časových intervaloch a pod. budú tieto postupy monitorované a vyhodnocované.

Pre lepšiu prehľadnosť Elliot (1991) odporúča aj spracovanie **časového harmonogramu** jednotlivých cyklov akčného skúmania v podobe tabuľky (tab. 4).

Dôležitou súčasťou plánu je formulovanie tzv. akčnej teórie. **Akčná teória** predstavuje predpokladané riešenie, hypotetický výrok, predpoklad o očakávanej zmene edukačnej praxe. Akčná teória je predpoklad o tom, aké zmeny plánovaná intervencia navodí v edukačnej praxi. Nie je nemenná, naopak, v každom cykle akčného skúmania sa precizuje, mení, až kým nedôjde k očakávanej zmene. Aby bola akčná teória overiteľná, musí byť operacionalizovaná, teda musí presne popísať, ako bude v praxi intervencia realizovaná. Ak napr. predpokladáme, že uplatnením konštruktivizmu (dizajn výučby) vo vyučovaní zlepšíme schopnosť žiakov kriticky myslieť, potom musíme upresniť, čo znamená uplatniť konštruktivizmus vo vyučovaní, čo konkrétne budeme v praxi robiť. Istým upresnením by mohlo byť: *Ak budeme vyučovanie realizovať prostredníctvom stratégie EUR a vo väčšej miere budeme na hodinách využívať prácu s textom, zvýši sa úroveň kritického myslenia žiakov.* Takto formulovaná akčná teória dáva trochu konkrétnejšiu predstavu, ďalej je však potrebné presne popísať a na-

Tabuľka č. 4 Príklad harmonogramu jedného cyklu akčného skúmania

	Týždeň	Aktivita
Cyklus 1	1	objasnenie východiskovej myšlienky
	2	
	3	rekognoskácia
	4	
	5	písanie analytickej správy a začiatok písania všeobecného plánu
	6	
	7	spracovanie prvotného návrhu všeobecného plánu
	8	prediskutovanie všeobecného plánu s kolegami/zainteresovanými osobami
	9	spracovanie akčného plánu, resp. implementácie intervencie (kroky v týždni 11 – 14)
	10	
	11	
	12	intervencia, zber dát, analýza, spracovanie pre prediskutovanie s kolegami
	13	
	14	
	15	
	16	písanie prípadovej štúdie pre stretnutie s kolegami v 1. týždni ďalšieho cyklu.
	17	
Cyklus 2	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	

(Zdroj: spracované voľne podľa Elliot, 1991, s. 86, 87, in Ferencová, 2024)

vrhnúť, čo sa bude vo vyučovacom procese diať, aby sme získali čo najkonkrétnejšiu predstavu o plánovanej akcii/intervencii. Súčasťou je vývoj (development), resp. návrh konkrétnych príprav na vyučovanie, prípadne príprava alebo aj tvorba potrebných učebných zdrojov a ďalších zdrojov potrebných pre implementáciu/akciu ako ďalší krok skúmania.

- 6. Implementácia akčného plánu, zber údajov.** Ide o fázu realizácie akčného plánu, resp. realizácie naplánovanej intervencie či akčnej teórie priamo v praxi a získavanie údajov, ktorých analýzou a interpretáciou korigujeme, zlepšujeme akčnú teóriu a takto vylepšenú ju

znova realizujeme a overujeme v edukačnej praxi. Ako sme uviedli vyššie, typickým javom v akčnom výskume je, že nepracujeme s raz formulovanou akčnou teóriou, ale že ju v procese skúmania na základe získaných dát meníme tak, aby skutočne došlo k efektívnym zmenám.

V akčnom výskume je pritom možné využiť rôzne metódy za účelom zberu dát, a to vždy v závislosti od výskumnej úlohy. Kvalita dát je dôležitejšia ako kvantita metód, ktoré použijeme na ich získanie. K najbežnejšie používaným metódam patria: dotazovacie metódy (dotazník, interview), obsahová analýza dokumentov, terénne záznamy a denníky, a najmä pozorovanie.

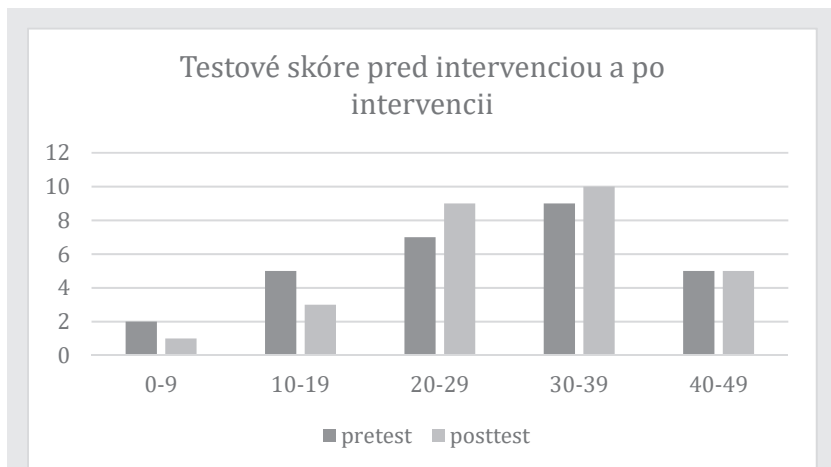
Dôležitým aspektom akčného skúmania je validizácia za účelom zabezpečenia platnosti zistení. Validita výskumného nástroja znamená, že ním zisťujeme skutočne to, čo bolo zamýšľané zisťovať (Gavora, 2010). Jedným zo spôsobov zabezpečenia validity je **triangulácia**. *Jej podstata spočíva v tom, že hľadáme viacero typov údajov, aby sme zvýšili dôveryhodnosť našich zistení. Znamená, že na zber údajov využívame v procese akčného skúmania rôzne zdroje informácií a rôzne metódy pri skúmaní jedného a toho istého problému, fenoménu. Napr. pri skúmaní učebnej motivácie žiakov ako zdroje použijeme artefakty, pozorovanie i dotazovanie* (Brestovanský et al. 2020, s. 78). Zároveň využívame trianguláciu na úrovni etáp zberu dát (pred, počas a po intervencii) a na úrovni rôznych pohľadov (pohľad výskumníka – učiteľa; pohľad kolegu a pohľad napr. žiaka).

- 7. Analýza, hodnotenie a interpretácia údajov** (reconnaissance). Zozbierané údaje je ďalej potrebné analyzovať a interpretovať. Pred samotnou analýzou je potrebné si ujasniť, s akými dátami vlastne pracujeme. Vo výskume rozlišujeme dva typy údajov – kvantitatívne, vyjadriteľné v číslach a kvalitatívne, ako výpovede z rozhovorov, terénne záznamy z neštruktúrovaného pozorovania a pod.

Kvantitatívne dáta

V akčnom výskume pracujeme najčastejšie s takými kvantitatívnymi údajmi ako sú početnosti a relatívne početnosti, prípadne aritmetický priemer, ktoré prezentujeme v tabuľkách a/alebo grafoch. Azda najprístupnejším nástrojom, ktorý nám umožňuje pracovať s kvantitatívnymi údajmi je Excel. Existujú však aj štatistické programy ako napr. SPSS alebo voľne dostupný JASP. Jednoduchým a prehľadným nástrojom prezentovania kvantitatívnych dát sú frekvenčné tabuľky. Údaje, ktoré sú obsiahnuté v tabuľkách je možné veľmi jednoducho

prezentovať aj pomocou grafov. V prípade, že pracujeme s malou vzorkou, čo je pre akčný výskum typické, vystačíme si aj s jednoduchými početnosťami. Príkladom takto prezentovaných údajov je graf č. 1.



Graf č. 1 Príklad prezentácie kvantitatívnych dát

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Koshy, 2010)

Komentár ku grafu

Vychádzajúc zo zmien, ktoré nastali v rozložení testového skóre pred intervenciou a po intervencii je možné konštatovať, že sa znížil počet žiakov s nižším testovým skóre a zvýšil počet žiakov s vyšším testovým skóre. Celkové skóre testu u žiakov vzrástlo. Zdá sa, že intervencia spočívajúca v zavedení sebahodnotenia a vrstovníckeho hodnotenia žiakov na báze vopred dohodnutých kritérií, je úspešná pri zvyšovaní učebných výsledkov žiakov meraných testovým skóre.

Kvalitatívne dáta

Nie všetky dáta sú kvantitatívneho charakteru. V akčnom výskume často pracujeme s výpoveďami participantov, keď realizujeme interview, alebo s vlastnými zápiskami, keď realizujeme neštruktúrované pozorovanie. Získame tak množstvo informácií, ktoré je potrebné zmysluplne utriediť a nájsť medzi nimi prepojenia, ktoré nám umožnia formulovať závery platné pre špecifický problém. Počas analýzy kvalitatívnych dát je užitočné zvýrazniť si také časti, ktoré môžeme použiť ako dôkaz na podloženie svojich interpretácií a záverov. Môžeme použiť doslovné výroky (citáty), fotografie, časti dokumentov, doslovný prepis našich poznámok z pozorovania a pod.). Pri spracúvaní

kvalitatívnych dát si môžeme pomôcť aj počítačovým softvérom, ako je program Atlas.ti. Ako analyzovať a interpretovať kvalitatívne dáta popisuje napr. Creswell (2009).

1. V prvom kroku je potrebné dáta pripraviť na analýzu. Pri realizácii interview napríklad môžeme použiť diktafón, do ktorého si rozhovor nahráme. Pripraviť dáta pre analýzu znamená urobiť prepis rozhovoru, pri obsahovej analýze si môžeme prefotiť dokumenty a pod.
2. V druhom kroku by sme si mali dáta prečítať s cieľom získať celkový vzhľad, reflektovať ich význam vo všeobecnosti. V tomto kroku je užitočné urobiť si prehľad v dátach a postupne si zapisovať postrehy.
3. V tomto kroku začneme s detailnejšou analýzou využitím procesu kódovania. Kódovanie je možné chápať ako proces zhľukovania informácií alebo vytvárania zoskupení z jednotlivých informácií pred tým, ako im dáme nejaký význam. Pri kódovaní môžeme vychádzať z už existujúcej teórie. Môžeme tiež kódovať to, čo bolo neočakávané alebo nejako prekvapujúce. Pri kódovaní môžeme postupovať tak, že kódy vpisujeme do textu, alebo text rozstriháme a následne spájame do kódov, prípadne môžeme využiť už spomínaný softvér.
4. V ďalšom kroku vytvárame na základe kódov kategórie tém pre analýzu. Creswell odporúča vytvoriť päť až sedem kategórií, v rámci ktorých interpretujeme získané dáta, pričom využívame napr. doslovné výpovede (citáty) alebo iné špecifické dôkazy. Zmyslom kódovania je redukovať množstvo údajov, ktoré sme získali tak, aby sme boli schopní ďalej s nimi pracovať (ukážka kódovania je v tab. 6).
5. Ďalej je potrebné premyslieť, ako budeme kreovať naratívnu pasáž na prezentovanie zistení analýzy, či zvolíme napr. chronologický postup, detailný rozbor jednotlivých tém (s podtémami, využitím citácií, schém, ilustrácií a pod.) alebo diskusiu s prepojením jednotlivých tém.
6. Posledná fáza spočíva v samotnom interpretovaní dát, objasnení ich významu, prezentácii zistení, ktoré môžu byť dávané do súvislosti s už známymi teóriami, výsledkami predošlých výskumov a pod. Zároveň môžu prinášať inšpirácie pre ďalšie skúmanie, otvárať nové otázky, ktoré je potrebné skúmať.

Ukážka kódovania

Časť prepisu interview, ktoré bolo zamerané na zisťovanie, ako učitelia v škole spolupracujú, ako sa spoločne učia. Krátka ukážka z kódovania prezentuje rozhovor medzi výskumníkom a učiteľom, s ktorým výskumník viedol rozhovor a zaznamenával na diktafón. V ukážke sú vyšpecifikované nasledovné kódy:

FVU formy vzájomného učenia sa
 PVU postoje k vzájomnému učeniu sa
 BVU bariéry vzájomného učenia sa

Následne bol rozhovor prepísaný a výskumník začal analýzu kódovaním:

Tabuľka č. 5 Kódovanie

Kódy	Text
	Výskumník: Ako realizujete spoluprácu, spoločné učenie sa v tímoch?
FVU	Participant: ... <u>Otvorené hodiny</u> – na augustovej porade sme sa všetci dozvedeli, že <u>hlavným cieľom na tento rok je, aby každý učiteľ odučil otvorenú hodinu.</u>
FVU	<u>Dobrý nápad,</u>
PVU	<u>Dobrý nápad,</u>
BVU	<u>ale neprediskutovaný vopred,</u> napr. s predsedami predmetových komisií.
FVU	<u>V rámci profesijného rastu je dôležité vymieňať si skúsenosti navzájom.</u>
BVU	<u>Nie vždy je na to dostatok času,</u> ale mávame otvorené hodiny ...
FVU	<u>No a potom hospitačná činnosť.</u> Väčšinou sa <u>vedúci predmetovej komisie ide pozrieť na hodinu,</u> dokonca si <u>na začiatku školského roka robíme plán vzájomných hospitácií...</u>
FVU	<u>... pokiaľ máme čas, tak sa ideme pozrieť.</u>
FVU	<u>V podstate spoločne robíme, učíme sa aj pri projektoch,</u> tých máme fakt veľa
PVU	<u>Zo začiatku sme toho mali aj plné zuby, keď nás riaditeľ nútil,</u> ale <u>teraz už fungujeme samy. Nečakáme na pokyn, proste ideš a riešiš, keď máš nápad.</u>

(Podľa: Ferencová, 2024)

Charakter zozbieraných dát, ale aj proces ich spracúvania a interpretácie závisí od výskumnej otázky, resp. od vzťahu medzi intervenciou, ktorú plánujeme, v ktorej potenciál veríme a tým, čo očakávame (čo, akú zmenu, chceme dosiahnuť). Je dôležité uvedomiť si, čo je kritériom nášho úspechu, resp. efektívnosti našej intervencie. Ak napr. očakávame, že intervenciou zvýšime učebnú motiváciu žiakov, potom kritériom úspechu budú výsledky úrovne učebnej motivácie získanej na základe dotazníkového šetrenia, pozorovania, rozhovorov so žiakmi. Pri analýze a interpretácii dát je potrebné poukázať na vzťah medzi tým, čomu veríme, že je účinné (naša intervencia) a samotným efektom pôsobenia, o čom usudzujeme na základe relevantných dát. V rámci interpretácie získané údaje konfrontujeme s akčnou teóriou a svoje zistenia komentujeme. Dôležité sú samozrejme samotné údaje, ktoré sme zozbierali, ale aj naše pedagogické poznatky, znalosť pedagogickej teórie, ktorá nám umožňuje chápať vzťahy a súvislosti. (Gavora, 2000).

- 8. Evalvácia a reflexia** sú procesy, ktoré bývajú prezentované v rámci fázy relatívneho uzavretia jedného cyklu a zároveň východiska pre ďalší cyklus skúmania. Presnejšie je však vnímať ich ako postupy, ktoré sú realizované priebežne aj sumatívne, ktoré sa prelínajú každým krokom akčného skúmania. Preto ich považujeme za jadro akčného skúmania. Pojmy bývajú používané často bez väčšieho rozlíšenia, takmer ako synonymá, v skutočnosti je však medzi nimi istý rozdiel, aj keď označujú procesy, ktoré sa reálne navzájom prepájajú.

Evalvácia je systematický proces oceňovania niečoho alebo vyhodnocovania kvality alebo efektívnosti niečoho podľa vopred stanovených kritérií. Je veľmi dôležitým predpokladom realizácie informovaných, na dátach založených rozhodnutí, predpokladom zlepšovania procesov na základe dát. V rámci akčného skúmania sa evalvácia realizuje na vstupe ako proces vyhodnocovania východiskovej situácie, potrieb, proces, na základe ktorého sa kreuje rozhodnutie, čo a ako je potrebné urobiť, aby došlo k žiaducej zmene. Je teda východiskom plánovania a presahuje do procesu kreovania plánu, tvorby dizajnu a vývoja materiálov a zdrojov potrebných pre fázu implementácie. Evalvácia sa týka aj vyhodnocovania samotného plánu výskumu na základe získaných dát a vedie k jeho preformulovaniu, ako aj preformulovaniu akčnej teórie, k ich spresneniu a optimalizácii s ohľadom na to, čo chceme vo výskume dosiahnuť. Evalváciu môžeme chápať aj ako proces zameraný na analýzu a interpretáciu dát získaných v procese monitorova-

nia akcie a slúži znova na realizáciu rozhodnutí o tom, ako vo výskume pokračovať ďalej. Uvedené sa deje až do bodu, kedy výskumník nie je spokojný s dosiahnutou zmenou. Jednoducho povedané, neustála evalvácia umožňuje realizáciu rozhodnutí o postupe.

Reflexia je proces, pri ktorom jedinec premýšľa, uvažuje o vlastnej skúsenosti, o realizovanej akcii, analyzuje, čo bolo dobré, čo sa podarilo, čo by sa dalo, mohlo alebo malo urobiť lepšie, čo by ešte bolo potrebné zmeniť a pod. Ide o *pochopenie* procesu, konania, správania a jeho výsledkov a vedie k *rozvoju poznania*, ale aj *spôsobilosti* a *zlepšeniu budúceho konania*. Aj reflexia sa prelína celým výskumným procesom. Pred samotným zberom dát je vhodné položiť si otázky: *Aké sú ciele výskumu? Na aké aspekty sa máme sústrediť? Čo potrebujeme zistiť, aký dôkaz potrebujeme, aby sme dosiahli stanovené ciele? Čo je reálne a realizovateľné? Ako budeme zaznamenávať údaje? Ako budeme overovať dôveryhodnosť získaných údajov? Ako ich budeme analyzovať a interpretovať?* Pri samotnom pozorovaní si môžeme s kolegami rozdeliť úlohy a sledovať na vyučovaní rôzne veci. Jeden sa môže sústrediť na to, čo robí učiteľ, druhý zas na to, čo robia žiaci. Potom si úlohy vymenia a následne vedú dialóg, kladú otázky typu: *Vidíš to, čo vidím ja? Myslím, že to znamená ... Čo si myslíš ty? Aký je tvoj názor?* (Ferencová, 2023). Reflexia sa teda týka vnímania samotnej akcie/implementácie, ale aj priebežných výsledkov: *Čo sme zistili? Čo z toho vyplýva? Čo s tým ďalej? Zistili sme skutočne to, čo sme zistiť chceli?* V tejto fáze sa aktéri zamýšľajú nad celým procesom skúmania, nad jeho zámermi a tým, čo reálne dosiahli, kam sa dostali a kde chcú byť v budúcnosti. Podľa Bortona (1970) sú kľúčové tri otázky: *Čo? (Čo/Aký bol problém? Čo sme urobili? Čo bolo dobré? Čo bolo zlé?). Čo s tým? (Čo to znamená? Z čoho sme vychádzali a k čomu sme dospeli? Čo sme mohli urobiť lepšie?). Čo teraz? (Čo musíme urobiť, aby sa veci zlepšili?*

Fáza evalvácie a reflexie zahŕňa aj priebežné i záverečné zdieľanie výsledkov výskumu. V priebehu výskumu je vhodné spracovať napr. prípadové štúdie, prostredníctvom ktorých je možné informovať o priebežných výsledkoch výskumu. Celý proces akčného výskumu býva zvyčajne zvršený písaním výskumnej správy v záujme šírenia nového poznania, ktoré akčný výskum prináša. Jej význam spočíva v konceptualizácii a diseminácii poznatkov, ale aj v možnosti replikovať výskum, jasnej dokumentácii dôkazov, v možnosti monitorovať opatrenia, ktoré slúžia ako výsledok skúmania i v inšpirácii pedagógov zapojiť sa spoločne do skúmania edukačnej praxe (Hopkins, 2002).

V súvislosti s reflexiou a evalváciou žiada sa ešte jedno spresnené vysvetlenie, ku ktorému sme dospeli na základe podrobného štúdia a analýzy podstaty a procesu akčného výskumu v rôznych odborných zdrojoch. Syntetizujúc rôzne prístupy a príklady praktickej realizácie akčného výskumu dospeli sme k vlastnému poznaniu, že akčný výskum je potrebné chápať ako proces, ktorý:

- cez systematicky sa opakujúcu fázu explorácie skúmanej situácie, procesu či edukačného javu v jednotlivých cykloch skúmania, ich analýzu a **hodnotenie**, vedie k zisťovaniu *stavu a podmienok* jeho existencie v konkrétnom kontexte;
- prostredníctvom systematickej **evalvácie**, vyhodnocovania zistení o aktuálnom stave vo vzťahu k vopred stanoveným kritériám, očakávaniam či vo vzťahu k prv realizovaným meraniam a zisteniam vedie k (informovaným, nie intuitívnym) *rozhodnutiam o potrebných zmenách* edukačnej praxe, spôsobu ich implementácie do praxe (nie však len ako všeobecného návrhu či dizajnu, ale ako presného postupu krokov, ich monitorovania, analýzy a hodnotenia, vrátane presného časového harmonogramu) a *implementácii rozhodnutí* do praxe;
- prostredníctvom neustálej systematickej a kritickej **reflexie** vedie k lepšiemu porozumeniu edukačných procesov, k rozvíjaniu poznania, spôsobilostí, k vlastnému *profesijnému rozvoju*, čo sa premieťa do zlepšenia vyučovacích praktík a následne do *skvalitnenia vyučovacieho a učebného procesu a jeho výsledkov*.

2.4 Kooperatívny akčný výskum

Kľúčovým procesom, na ktorom akčný výskum stojí, je spolupráca učiteľov. Myšlienka spolupráce vychádza z konceptu dvoch alebo viacerých jednotlivcov, ktorí interagujú, aby dosiahli spoločný cieľ. Spolupráca všetkých aktérov, ale najmä učiteľov, je zároveň jednou z dôležitých podmienok efektívneho fungovania školy. Štúdia OECD TALIS 2018 (OECD, 2020) dáva do súvislosti spoluprácu učiteľov s rozvíjaním ich expertízy, ale aj pracovnej spokojnosti. Predchádzajúce štúdie PISA 2015 (Naárodná správa ..., 2017) a TALIS 2013 (Young, 2006) poukázali na významné súvislosti medzi spoluprácou učiteľov a výsledkami žiakov, ale aj medzi spoluprácou a spokojnosťou a sebadôverou učiteľov. Spolupráca je významným prvkom profesijného učenia sa učiteľov. Umožňuje komunikáciu medzi učiteľmi a umožňuje učiť sa zo skúseností, ktoré si navzájom v procese komunikácie vymieňajú. Štúdia vymedzuje dve kategórie fo-

riem spolupráce: profesionálna spolupráca a jednoduchá výmena informácií a koordinácia výučby. K formám profesionálnej spolupráce patrí: tímové vyučovanie; hospitácie a spätná väzba; angažovanie sa v spoločných aktivitách naprieč rôznymi triedami alebo vekovými skupinami; zapojenie do kolaboratívneho profesijného učenia sa. Pod jednoduchou výmenou informácií a koordináciou výučby máme na mysli: výmenu učebných materiálov; diskusiu o vzdelávacích výsledkoch konkrétnych žiakov; spolupráca s kolegami pri kreovaní noriem v hodnotení na sledovanie pokroku žiakov; účasť na tímových konferenciách. Výsledky štúdie poukazujú na to, že z rôznych spôsobov spolupráce učiteľov dominujú najmä jednoduché formy ako je diskusia o učebnom rozvoji konkrétnych žiakov a výmena učebných materiálov medzi učiteľmi. Naopak, najmenej realizovanou formou spolupráce je pozorovanie vyučovania a poskytovanie spätnej väzby (iba 9 % učiteľov zúčastnených vo výskume uviedlo, že aspoň raz za mesiac pozorujú vyučovanie svojho kolegu a poskytujú mu spätnú väzbu). Pre efektívne fungovanie učiteľov a škôl a zlepšovanie učenia sa a učebných výsledkov žiakov sú dôležité najmä také formy spolupráce, ktoré sú späté s kreovaním tímov učiteľov zameraných na spoločné učenie sa.

Podľa Ferranca (2000) existujú štyri typy akčného výskumu podľa lokality dopadu jeho výsledkov. V jeho typológii sa rozlišuje:

- **individuálny akčný výskum**, ktorý realizuje praktik v prostredí konkrétnej triedy, keď pociťuje subjektívne problémy s vlastným vyučovaním;
- **kooperatívny akčný výskum** zdôrazňuje spoluprácu, a to jednak medzi praktikmi navzájom vo vnútri inštitúcie, školy, jednak medzi praktikmi vo vnútri školy a externými odborníkmi, napr. akademikmi z univerzitného prostredia; môže sa týkať výučby konkrétneho predmetu, môže sa týkať jednej alebo viacerých tried či školy ako celku;
- **celoškolský akčný výskum** je často spätý s tvorbou a rozvojom kurikula školy alebo riešením problémov, ktoré sa týkajú školy ako celku;
- tzv. **district-wide action research** by sme voľne mohli preložiť ako akčný výskum na úrovni okresu; presahuje hranice jednej školy a zasahuje do makroúrovne vzdelávacieho systému, ovplyvňuje vzdelávaciu politiku na úrovni regiónu alebo aj vzdelávaciu politiku štátu a jeho cieľom je často iniciovať školské reformy.

Nech už je akčný výskum realizovaný ako ktorýkoľvek z uvedených typov, jeho dôležitou súčasťou je spolupráca. Aj v prípade, že je akčný výskum realizovaný ako individuálny, na jeho realizácii sa podieľa okrem učiteľa – výskumníka minimálne jeden kritický priateľ, ktorý mu pomáha, poskytuje nezaujatý postoj, vedie odborný dialóg, spoločnú reflexiu a pod.

Kooperatívny (alebo tiež kolaboratívny) akčný výskum možno charakterizovať ako systematický metodologický postup skúmania, pri ktorom viaceró aktérov alebo zainteresovaných subjektov spolupracuje na určitej spoločnej oblasti záujmu v cyklickom procese skúmania (plánovanie, realizácia/implementácia, hodnotenie a reflexia) s cieľom rozvíjať pohľad na konkrétne javy, vytvárať rámce na pochopenie a navrhovať činnosti, ktoré zlepšujú prax (Raymond, Butt & Townsend et al., 1992). Mills (2011) ho chápe ako systematické skúmanie realizované učiteľmi, riaditeľmi a ďalšími zainteresovanými subjektami vo vyučovací-učebnom prostredí, aby získali informácie o fungovaní školy, o procese vyučovania a učenia sa žiaka, je spätý s formovaním profesijných komunít, ktoré skúmajú a vysvetľujú vzťahy medzi určitými činnosťami či intervenciami a ich dôsledkami v konkrétnom kontexte alebo za určitých okolností (Kemmis & McTaggart, 1992).

Kooperatívny akčný výskum je často realizovaný v skupine učiteľov, ktorí spoločne zlepšujú svoje vyučovacie postupy a zároveň zlepšujú vzťahy medzi sebou. Je spôsobom fungovania tzv. profesijných učiacich sa komunít.

Profesijné učiace sa komunity chápu Brestovanský et al. (2020, s. 47) ako „*skupinu ľudí, ktorí spoločne, kooperatívne, pravidelne, kriticky prehodnocujú prax v určitej spoločnej oblasti záujmu so zámerom jej skvalitnenia.*“ Učiace sa komunity sa vyznačujú silným odhodlaním dobre slúžiť všetkým svojim žiakom, inováciou výučby smerujúcou k zlepšeniu kvality vyučovania a učebných výsledkov žiakov (McLaughlin & Talbert, 2006). Brestovanský (2019) ich taktiež označuje komunitami neustáleho skúmania a zdokonaľovania.

Profesijné učiace sa komunity sú tiež výrazom snahy zmeny ponímania učiteľa. Ten je tradične často vnímaný skôr ako izolovaný odborník z praxe. Snahou je vidieť ho viac ako člena komunity, tímu ľudí, ktorí spoločne riešia odborné problémy a hľadajú cesty skvalitňovania edukačného procesu a učenia sa žiaka. V tabuľke (tab. 6) uvádzame príklady zmien, ktoré možno vnímať v profesii učiteľa ako „sólového“ učiteľa a ako člena učiacej sa komunity.

Tabuľka č. 6 Učiteľ ako „sólista“ a ako člen učiacej sa komunity

Učitelia v „sólovej“ praxi	Učitelia ako súčasť učiacej sa komunity
– sú izolovaní v jednotlivých triedach a nespolupracujú na stratégiách smerujúcich k zlepšeniu učenia žiakov, – vyučujú podľa súboru externe stanovených učebných osnov a štandardov, ktoré zostávajú v priebehu času nemenné, – pracujú individuálne s veľkými skupinami žiakov v obmedzených časových intervaloch, – na spoluprácu so svojimi kolegami majú málo času alebo ho nemajú vôbec, – často nedokážu budovať profesionálne vzťahy, komunikáciu a dôveru so svojimi kolegami, žiakmi, rodičmi a komunitou kvôli nedostatku spoločných cieľov, noriem a porozumeniu.	– spolupracujú na problémoch súvisiacich s učením žiakov, – uvedomujú si kolektívnu zodpovednosť za rast a učenie všetkých učiteľov a žiakov v škole, – chápu, že žiadny jednotlivec nemá všetky odpovede, ale každý svojou vedomosťou môže prispieť k riešeniu, – zameriavajú sa na spoločné vytváranie nových poznatkov a vidia svoje vlastné učenie a učenie sa svojich študentov ako nepretržitý proces, – učitelia vystupujú ako kritickí priatelia a vzájomne sa podporujú, – oceňujú otvorenú a pravidelnú komunikáciu, ktorá je základom dôvery, spoločných cieľov a profesionálnych noriem medzi učiteľmi, administrátormi, žiakmi, rodičmi a členmi komunity

(Zdroj: Carroll, G. et al., 2005)

Kooperatívny akčný výskum ako spôsob fungovania učiacej sa komunity prináša množstvo benefitov.

Je spôsobom tímového učenia sa učiteľov, ktorí si v spoločnom skúmaní a reflexii rozširujú svoje poznanie, lepšie chápu vyučovacie a učebné procesy, prehlbujú vlastné spôsobilosti.

Kooperatívny akčný výskum umožňuje učiteľovi kriticky nazerať na vlastnú vyučovaciu prax a prostredníctvom kritického postoja, získania relevantných dát realizovať informované rozhodnutia, ktoré dokáže takmer okamžite realizovať vo vyučovaní. AV tak zmierňuje niekedy ostré hranice medzi výskumom a praxou (Ara, 2017).

Učiteľ sa prostredníctvom akčného výskumu stáva tiež angažovaným, motivovaným praktikom. Výskum mení jeho myslenie a postoje, umožňuje učiteľovi uvedomiť si vlastnú mieru možností a zároveň zodpovednosti za vyučovací proces a proces učenia sa žiaka. Motivuje ho

angažovať sa pri tvorbe kurikula, nielen realizácii toho, čo je predpísané. Dodáva odvalu a sebaistotu v realizácii rozhodnutí a zmien vo vyučovacom procese.

Akčný výskum tiež umožňuje potvrdzovať a rozvíjať učiteľove pedagogické zručnosti, zručnosti výskumníka, lídra vyučovacieho procesu a interpersonálne zručnosti. Učiteľ sa prostredníctvom akčného výskumu stáva reflektívnym praktikom, kreuje poznanie, realizuje informované, na dátach založené rozhodnutia. Stáva sa nezávislým a autonómnym praktikom, tvorcom kurikula, facilitátorom učenia sa žiakov. Kreuje kultúru založenú na spolupráci, spoločnom učení sa učiteľov, participácii a zodpovednosti. Stáva sa expertom, supervízorom a facilitátorom profesijného rozvoja ďalších kolegov, učiteľov. Akčný výskum umožňuje podieľať sa na kreovaní politík a dôležitých dokumentov v oblasti vzdelávania.

Aj napriek viacerým benefitom, v praxi sa s dôslednou a systematickou realizáciou akčného skúmania v praxi učiteľov príliš často nestretávame. Bariéry je možné špecifikovať na úrovni individuálnej, organizačnej i širšej komunity.

Predovšetkým je to systémový tlak a nedostatok času, ktorý bráni učiteľom v realizácii výskumných aktivít. Vysoké očakávania okolia, spoločnosti, tlak na výkon a dosahovanie vzdelávacích štandardov ubíjajú v učiteľovi tvorivosť, ale aj odvalu a chuť experimentovať.

Obrovskou bariérou je nízka miera podpory v školách – zo strany vedenia, najmä riaditeľa, ale aj učiteľov, ktorí nechcú akceptovať kolegov ako učiteľov – výskumníkov, nemajú záujem o spoločné učenie sa, zdieľanie skúseností a kreovanie spoločného nového a kvalitnejšieho poznania. Často je to aj nedostatočná vízia vo vzťahu k profesijnému rozvoju, nízka miera podpory pri prepájaní cieľov akčného skúmania zo skutočnými potrebami školy či širšej komunity, a s tým spätá nízka miera podpory pri aplikácii výsledkov výskumu do praxe.

V neposlednom rade učiteľom chýba podpora pri rozvíjaní zručností realizovať akčný výskum v praxi, pri jeho plánovaní, voľbe metód skúmania a najmä diseminácii výsledkov výskumu. S tým súvisí aj nedôvera v jeho efektívnosť z hľadiska vlastného profesijného rozvoja a zlepšovania vyučovacej praxe.

(Ferencová & Šuťáková, 2022).

Watson & Stevenson (1989) zistili, že pracovné podmienky, ktoré najviac podporujú kolaboratívny akčný výskum poskytujú:

- priestor na zdieľanie zistení i frustrácií;
- príležitosť vzdelávať, ale nie indoktrinovať;
- čas na premýšľanie, preskúmanie, prehodnotenie princípov, na ktorých sú založené aktivity učiteľov, zamestnancov;
- podporu zo strany kolegov a najmä riaditeľa školy;
- toleranciu a otvorenosť voči zmenám, ktoré so sebou akčný výskum prináša;
- ochotu kolegov pomôcť pri formulovaní problému praxe, ochotu pozorovať, poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu a spoločne reflektovať vyučovací proces.

2.5 Edukačný akčný výskum a zmena

Učitelia, ktorí realizujú spoločne akčný výskum, majú významný vplyv na zmeny v škole, výsledky žiakov a profesijný rozvoj učiteľov, ktorí sa výskumu zúčastňujú (napr. Elyildirim & Ashton, 2006; Newmann, King & Youngs, 2000; Loughran, 2002; Ukowitz, 2021). Kľúčovú úlohu zohráva aj pri zmenách vo vzdelávaní, v rozvoji učiteľov, ich profesionality a vyučovania. **Edukačný akčný výskum** nie je primárne zameraný na to, prečo robíme určité veci, ale na to, ako robiť veci lepšie. Oblasti jeho záujmu sú rôznorodé, vždy však vyplývajú z aktuálnych situácií a potrieb edukačnej praxe. Je to výskum praktikov, ktorí sa spoločne podieľajú na riešení problémov. Aj napriek tomu, že výsledky akčného výskumu nie sú zovšeobecniteľné, predstavuje efektívny model skúmania a inovácie edukačnej praxe vhodný pre menšie skupiny ľudí angažovaných do procesu zmeny.

Jedným z podstatných definičných znakov akčného výskumu je, že **smeruje k inovatívnej zmene edukačnej praxe**. Akčný výskum sa usiluje o zmenu, smeruje k skvalitneniu edukácie zavádzaním efektívnych intervencií do edukačnej praxe a potvrdzovaním ich účinnosti prostredníctvom relevantných dát, analýzy a interpretácie.

Inšpiratívna je teória akcie Desimoneho (2009), ktorá hovorí o „modeli cesty“ alebo postupnosti štyroch krokov: 1. Učiteľ sa zúčastňuje profesijného rozvoja, vrátane akčného výskumu ako efektívnej stratégie. 2. Profesijný rozvoj učiteľa vedie k rozvíjaniu jeho profesijných spôsobilostí (vedomostí, zručností, ale aj postojev, presvedčení a pod.). 3. Učiteľ využíva rozvinuté spôsobilosti vo vyučovacom procese na zlepšenie vyučovacích postupov, v práci s obsahom a pod. 4. Zmeny vo vyu-

čovaní vedú k zlepšeniu učenia sa žiaka a jeho výsledkov. (Obr. 10). Vychádzajúc z tejto teórie vnímame akčný výskum v jeho „dvojrole“ – ako cesty či modelu profesijného rozvoja a zároveň prostriedku zavádzania zmien do edukačnej praxe.



Obrázok č. 10 Desimoneho teória akcie

(Zdroj: Desimone, 2009)

Ako uvádza Glanz (2014) mnohí pedagógovia si myslia, že výskum nie je pre praktikov, že je príliš sofistikovaný, nepraktický, irelevantný a ne-realizovateľný najmä vzhľadom na nedostatok času a množstvo iných povinností, ktoré súvisia s výkonom ich povolania. V skutočnosti, ak je správne využívaný a realizovaný ako kolaboratívna aktivita podporovaná manažmentom školy, prináša množstvo benefitov. Autor ich sumarizuje nasledovne:

- vytvára systémové (na úrovni celej školy) nastavenie pre zlepšenie;
- umožňuje zvyšovať pocit kompetentnosti pri riešení problém edukačnej praxe; je cestou realizácie systematických, inteligentných a na dátach založených rozhodnutí;
- podporuje reflexiu a sebahodnotenie;
- vštepuje záväzok pre neustále zlepšovanie;
- kreuje pozitívnejšiu klímu školy, kde vyučovanie a učenie sa sú najvyšším bodom záujmu;
- má dopad priamo na prax;
- posilňuje tých, ktorí participujú na procese, aby kriticky prijímali teórie, inovácie a pod.

(Glanz, 2014, s. 17).

Je potrebné zdôrazniť, že akčný výskum nie je len ďalšou technikou či inováciou v procese neustálych reforiem školy. Akčný výskum je skutočným nástrojom v rukách praktikov na zlepšovanie školy. Je nástrojom tvorby kurikula (Sagor, 2005).

Prvý pedagóg, ktorý súčasne použil koncepciu akčného výskumu a koncepciu rozvoja kurikula bol Stephen M. Corey (1949). Vo svojej štúdii definoval akčný výskum ako typ výskumu vykonávaný v školách, aby pomohol ľuďom odhaliť, či to, čo robia, je správne alebo nie. Rozlíšil medzi tradičným výskumom, ktorý väčšinou vykonávajú výskumníci

mimo školy s malým vplyvom na prax. Zástancovia tohto tradičného výskumu sú podľa neho presvedčení, že informovanie učiteľov či zamestnancov školy o výsledkoch výskumu niekoho iného je účinným spôsobom zlepšovania praxe. Oproti tomu akčný výskum chápe ako výskum praktikov, ktorí riešia problémy a získavajú dáta priamo v praxi a z praxe. Ako sám píše: *Som osobne presvedčený, že zlepšovanie vzdelávacích postupov a kurikula bude naďalej mimoriadne pomalé a bude zahŕňať odrádzajúce regresie, kým nenastane čas, keď sa veľký počet jednotlivcov a skupín zapojí do početných akčných výskumných štúdií.* (Corey, 1949, s. 153). Od 50. rokov 20. storočia sa akčný výskum začal používať ako všeobecná stratégia na zlepšenie kurikula a je spájaný s pojmi ako zmena, inovácia, reforma a pod. Významné boli v tomto smere myšlienky Stenhousea, ktorý tiež odporúčal, aby boli do kurikulárnych zmien zapojení samotní učitelia, pretože práve oni sú realizátormi týchto zmien. Tvrdil, že rozvoj a výskum kurikula má slúžiť predovšetkým učiteľom. Rozhodnutia týkajúce sa pedagogickej praxe a riešenia jej problémov nemôžu byť podľa neho diktované zhora, mali by byť testované samotnými učiteľmi v ich každodennej vyučovacej praxi. (Stenhouse, 1975).

Akčný výskum je čoraz viac zdôrazňovaný ako nástroj inovácií a profesijného rozvoja aj v slovenskej odbornej literatúre. Súčasná kurikulárna reforma žiada zavádzanie zmien založené na dátach, čo znamená, že každá škola by mala realizovať zmeny, ktorých efektívnosť bude podložená empiriou. Samotná kurikulárna reforma na úrovni štátu zavádza kritériálne testovanie ako dôležitý prvok vyhodnocovania dopadov nového kurikula. Na potrebu realizovať inovácie v praxi a zavádzať zmeny, nie však náhodne či intuitívne, ale informovane, na základe reálnych dát upriamujú pozornosť aj autori návrhu profesijných štandardov učiteľa z roku 2022. V návrhu je explicitne uvedené, že učiteľ má mať vedomosti o metodológii akčného výskumu a mal by byť spôsobilý realizovať akčný výskum, to všetko v kontexte požiadavky evalvovať výchovno-vzdelávací proces, resp. vyhodnocovať naplnenie cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu a použitých výchovno-vzdelávacích stratégií. Od učiteľa sa prvou atestáciou sa očakáva, že dokáže inovovať výchovno-vzdelávací proces v súlade s preferovanou vzdelávacou koncepciou školy na základe akčného výskumu (Profesijný štandard. Učiteľ základnej školy, 2022).

Táto požiadavka je zvlášť aktuálna v čase prebiehajúcej reformy. Kossová (2022) upozorňuje na to, že v procese reformy a zavádzania inovácií je nevyhnutné poskytnúť podporu učiteľom a vzdelávať ich v oblasti akčného skúmania vlastnej praxe. Ako autorka uvádza (2022, s. 49) úspešné reformy hovoria o tom, že *zmeny musia byť realizované súbežne:*

zhora sú vytýčené ciele reformy a vzdelávania, princípy, rámcový program reformy, ale inovácie ktorými sa ciele dosahujú, vychádzajú zdola zvnútra školy, či triedy podľa potrieb žiakov. To osobitne platí o implementačnej fáze. Zhodnotenie úspešných reforiem ukazuje, že v tejto etape učitelia plánujú, pilotne odskúšajú a zhodnocujú inovácie, postupne zavádzajú zmeny, neustále ich reflektujú a korigujú, aby boli v súlade s cieľmi reformy. V tímovej práci plánujú, dávajú si spätnú väzbu, učia sa navzájom, zdieľajú skúsenosti a tím posilňuje svoju profesionalitu, sebaapoňatie a autonómiu.

Na Slovensku sú cenné myšlienky a snahy Kostruba, ktorý konštatuje, že akčný výskum (tzv. participatívny výskum) je *proces, ktorým sa dá súčasná prax škôl zmeniť na lepšiu kvalitu konania a výsledkov v rámci nej* (Kostrub, 2023, s.41).

V súvislosti s rozvíjaním teórie, ale aj praktickej aplikácie akčného skúmania cez koncept didaktických reflektívnych komunít sú pre potreby učiteľov a škôl na Slovensku významné snahy Brestovanského, ktorý nielen apeluje na potrebu kreovania profesijných učiacich sa komunít učiteľov a realizácie akčného výskumu v praxi s účelom jej efektívnej zmeny, ale ktorý vyvíja praktické snahy o kreovanie učiacich sa komunít formou didaktických reflektívnych komunít v školách a medzi školami na Slovensku. Jeho autorský program inovačného vzdelávania pre mentorov, ktorí poskytujú podporu učiteľom a školám cez regionálne centrá podpory učiteľov v procese kurikulárnej reformy, priamo cez skúsenostné učenie umožňuje realizáciu akčného skúmania v praxi. Koncept didaktických reflektívnych komunít je výrazom snahy o skvalitňovanie vyučovania v škole cez spoločné pozorovanie, zber dát a reflexiu praxe. **Didaktická reflektívna komunita** predstavuje proces skúmania praxe, riešenia problémov a zároveň označuje skupinu ľudí, ktorí túto prax spoločne pozorujú, a na základe získaných dát a reflexie formulujú návrhy na jej zlepšenie. Ide o typický proces akčného skúmania ako formy skúsenostného učenia sa, kde sa cyklicky striedajú fázy: 1. identifikovania problému praxe; 2. pozorovania; 3. rozboru dát a 4. určenia krokov pre ďalší rozvoj. (Brestovanský, 2019).

Aj napriek odporúčaniam, situácia v oblasti akčného skúmania pri zavádzaní zmien do edukácie (nielen na Slovensku) nie je zatiaľ vôbec uspokojivá. Pomerne skromný priestor je akčnému výskumu venovaný v odbornej literatúre i v praktickej činnosti učiteľov, a to aj napriek tomu, že je čoraz viac zdôrazňovaný ako efektívny model profesijného učenia sa učiteľov v školách, ako súčasť profesijných spôsobilostí dôležitých pre diagnostikovanie a zavádzanie inovácií a efektívnych zmien do edukačnej praxe.

3 EDUKAČNÝ AKČNÝ VÝSKUM – NARATÍVNA PREHLADOVÁ ŠTÚDIA

3.1 Akčný výskum – čo o ňom na Slovensku (ne)vieme?

Existuje viacero faktorov, ktoré ovplyvňujú realizáciu akčného výskumu a jeho využitie v procese zavádzania zmien do praxe. Prvým a základným východiskom je snaha učiteľov o jeho realizáciu v praxi, ktorej predpokladom je, aby ho učitelia poznali a aby dôverovali jeho potenciálu pri zavádzaní inovácií. Petlák (2022) svojím výskumom v prostredí slovenských učiteľov 2. stupňa ZŠ zistil, že učitelia oceňujú význam akčného výskumu, najmä z hľadiska zlepšovania vyučovania, veľká časť oňho však neprejavuje záujem, ani ho vlastne nepozná. 75 % opýtaných učiteľov uviedlo, že problematikou výskumu sa podrobnejšie zaoberali len v súvislosti so spracúvaním diplomových prác. Autor tiež na základe výpovedí respondentov konštatuje, že učitelia ako isté negatívum vnímajú slabú podporu zo strany manažmentu škôl, ktorí sa o výskumné aktivity príliš nezaujímajú, oveľa viac pozornosti venujú výsledkom žiakov, najmä úrovni vedomostí a výsledkom testov. Aj keď väčšina opýtaných učiteľov deklarovala, že akčný výskum vo svojej praxi využíva, len 19 % uviedlo, že výskum je v zásade trvalou súčasťou ich práce. 35 % učiteľov nebolo schopných komentovať, alebo hodnotiť prácu kolegu, čo tiež svedčí skôr o nevyužívaní akčného výskumu v ich vyučovacej praxi. Zaujímavé je zistenie, že učitelia si uvedomujú vlastné nedostatky, resp. nepoznanie akčného výskumu ako významný determinant nízkej úrovne jeho implementácie do praxe. Ďalej v poradí však uvádzali ako bariéru aj nedostatok času. Obsah vyučovania je tak prehustený, že nie je čas na vlastné skúmanie vyučovacieho procesu. Pomerne často uvádzaným faktorom bol aj nedostatok podpory zo strany manažmentu školy. Učitelia konštatovali potrebu podpory v oblasti akčného skúmania zo strany manažmentu i kolegov v škole. Zároveň by privítali viac publikácií venovaných problematike akčného výskumu, avšak písaných zrozumiteľne, prakticky. *Knihy o výskume sú písané pre vedcov, nie pre učiteľov*, konštatujú opýtaní učitelia (Petlák, 2022, s. 89).

Vo vzťahu k akčnému výskumu ako efektívnemu nástroju inovácií môžeme na základe vlastného výskumu (Ferencová, 2024) a skúseností v rámci spolupráce s učiteľmi a školami na Slovensku konštatovať, že učitelia nie sú o akčnom výskume dostatočne informovaní, nepoznajú

ho, nedôverujú mu a svoje zručnosti v oblasti akčného výskumu hodnotia len ako základné, teda veľmi málo rozvinuté. Uvedené sa týka učiteľov materských, základných aj stredných škôl. Toto zistenie korešponduje plne s vyššie spomínaným výskumom Petláka (2022) a jeho výsledkami. Z nami realizovaného výskumu tiež vyplynulo, že učitelia by ocenili vzdelávanie, najmä synchrónny tréning v oblasti akčného výskumu, ale aj rôzne metodiky, učebné texty či príručky zamerané na podstatu akčného výskumu a jeho implementáciu do praxe. Zaujímalo nás preto, ako sa premieta problematika akčného výskumu do publikačných výstupov autorov na Slovensku registrovaných v databáze Google Scholar a ako môžu publikované dokumenty pomôcť zorientovať sa učiteľom v samotnej podstate a najmä procese realizácie akčného výskumu v praxi.

3.2 Cieľ, výskumné otázky a metodologický postup

Štúdia je koncipovaná ako naratívny prehľad. Zámerom analýzy bolo systematické mapovanie prác evidovaných v databáze Google Scholar pod kľúčovým pojmom „akčný výskum“.

Hlavným cieľom bolo poskytnúť kompletný prehľad a neutrálny výklad dostupných informačných zdrojov v databáze Google Scholar, zameraných na akčný výskum. Čiastkové ciele, ktoré sme si stanovili boli:

- zmapovať charakter publikovaných prác;
- analyzovať spôsob ponímania a prezentovania akčného výskumu;
- zhodnotiť možný prínos z hľadiska podpory implementácie akčného výskumu do praxe učiteľov a škôl.

Hlavná výskumná otázka znela:

Ako sa premieta problematika akčného výskumu do publikačnej činnosti odborníkov na Slovensku registrovanej v databáze Google Scholar?

V rámci skúmania a analyzovania dostupných publikácií, hľadali sme odpovede na otázky:

Koľko vedeckých a odborných prác je venovaných akčnému výskumu?

Aký je charakter analyzovaných prác?

Ako je v prácach akčný výskum ponímaný a prezentovaný?

Aký je možný prínos publikovaných prác z hľadiska podpory aplikácie akčného výskumu do edukačnej praxe učiteľov a škôl?

Vyhľadávanie a štúdium literatúry bolo realizované v novembri 2023 až júni 2024 s využitím databázy Google Scholar. Keďže vychádzame z faktu, že učitelia nemajú dostatok vedomostí a zručností v oblasti akčného skúmania, zamerali sme sa na databázu, ktorú považujeme z hľadiska učiteľov - praktikov i budúcich učiteľov (študentov učiteľstva) za najprístupnejšiu. Základný súbor tvorili všetky výstupy ku kľúčovému pojmu „akčný výskum“ evidované v databáze Google Scholar publikované do roku 2024, vrátane. Prvotnému vyhľadávaniu zodpovedalo 146 publikačných výstupov.

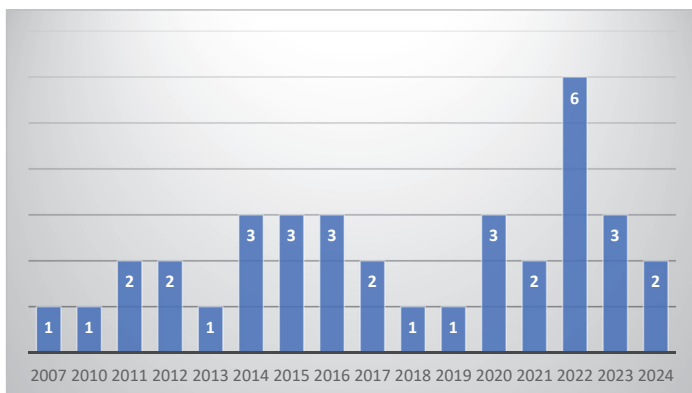
Z obsahového hľadiska ide o kompletný prehľad prác, publikovaných, i prác, ktoré nevyšli ako tlačené. Vyhľadávali a analyzovali sme dokumenty slovenských autorov, resp. autorov pôsobiach na Slovensku a ktoré boli prístupné ako plnotextové. Každý článok sme najprv skúmali z hľadiska toho, aký priestor je v ňom venovaný akčnému výskumu. Na základe prvého čítania sme vyradili články, ktoré neboli dostupné ako plné texty, boli duplicitné, akčnému výskumu sa venovali len okrajovo, išlo o publikácie z inej ako pedagogickej oblasti. Vylúčené boli tiež recenzie a citácie. Po tejto selekcii sme získali 37 publikácií, ktoré sme ďalej podrobnejšie analyzovali a zaznamenávali zistenia v podobe tabuľky podľa vopred pripravených konceptov. V súlade s výskumnými otázkami sme zaznamenávali údaje: 1. autor a rok vydania; 2. charakter dokumentu; 3. poňatie akčného výskumu; 4. prínos pre prax.

Analýzu realizovali traja posudzovatelia. Najprv bolo vybraných 5 dokumentov, ktoré boli analyzované z hľadiska stanovených konceptov, následne sme pristúpili k analýze vybraných dokumentov nájdených v databáze Google Scholar.

3.3 Výsledky a diskusia k problematike akčného výskumu

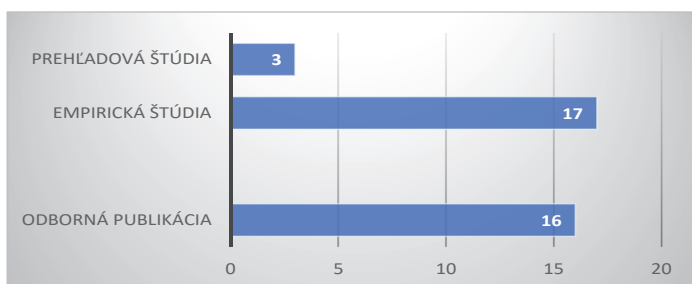
Analyzované dokumenty boli z rokov 2007 – 2024. Vo vzťahu k počtu prác je možné na základe grafu (graf 2) konštatovať kolísavý, mierne stúpajúci počet publikácií zameraných na akčný výskum.

Počty publikovaných dokumentov uvádzame ďalej rozdelené podľa ich charakteru. Pri určovaní charakteru sme publikované práce rozdelili na: 1. teoretické (16), 2. empirické (17; z toho 1 vedecká monografia) a 3. prehľadové štúdie (3). V rámci teoretických štúdií sme ďalej rozlíšili odborné články v časopisoch (6), odborné články v zborníkoch (5), učebné texty (4) a kapitoly v monografiách (1). Empirické štúdie mali charakter: štúdií v časopisoch (8), štúdií v zborníkoch (5), vedeckej monografie (1) a záverečných a kvalifikačných prác (3). (Graf 3; graf 4).



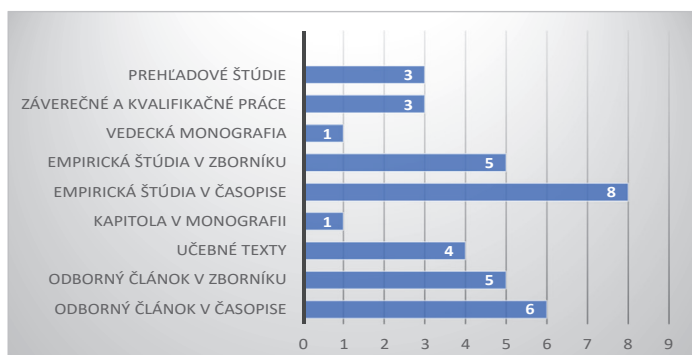
Graf č. 2 Vývoj počtu publikovaných prác v databáze Google Scholar v rokoch 2007 – 2024

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Graf č. 3 Počty publikácií (odborné, empirické, prehľadové)

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Graf č. 4 Počty publikácií v databáze Google Scholar podľa charakteru publikácie

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako je v prácach akčný výskum ponímaný a prezentovaný?

V zahraničnej odbornej literatúre je akčný výskum ponímaný rôzne, najčastejšie je vymedzovaný v súvislosti s inováciami, zavádzaním zmien do edukačnej praxe či ako nástroj skvalitňovania praxe. Pomerne veľa autorov tiež prezentuje a skúma akčný výskum v kontexte profesijného rozvoja učiteľa a tiež ako špecifický metodologický postup (pozri podkapitola 2.2). Uvedomujeme si, že toto vymedzenie je viac-menej zjednodušené pre potreby teoretického uchopenia akčného výskumu, reálne ide o takpovediac „spojité nádoby“. Akčný výskum ako špecifický metodologický postup skúmania praxe, je zameraný na overovanie intervencií do edukačnej praxe, sledovanie ich významu, vyhodnocovanie efektívnosti, čo vedie k skvalitneniu praxe, ale aj k jej lepšiemu pochopeniu, rozvoju poznania a profesijných spôsobilostí učiteľa najmä prostredníctvom systematicky realizovanej reflexie počas celého procesu skúmania. Rozvoj poznania a spôsobilostí sa zas premieta do edukačných praktík učiteľov, čo vedie k ich skvalitneniu i skvalitneniu učenia sa žiaka.

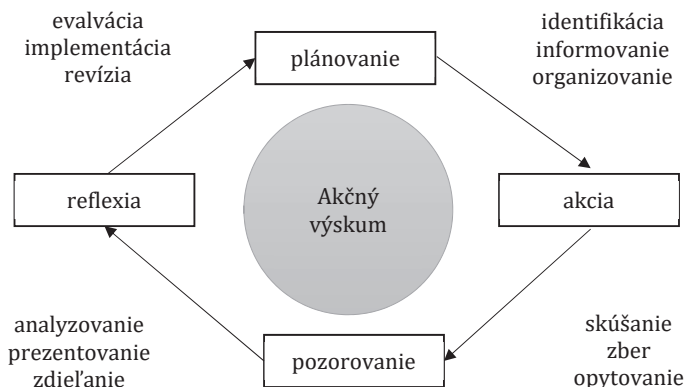
V nami analyzovaných dokumentoch bol akčný výskum prezentovaný rôzne, predovšetkým však ako **nástroj skvalitňovania edukačnej praxe**, či už v súvislosti s riešením reálnych problémov, ktoré v praxi vznikajú, alebo v súvislosti s profesijným rozvojom učiteľa a skvalitňovaním jeho profesijných spôsobilostí.

Petlák vychádza z definície Altrichtera a Poscha (2005, in Petlák, 2022) a zdôrazňuje **akčný výskum ako prostriedok zlepšovania kvality vyučovania a učenia sa, ako aj podmienok, v ktorých učitelia a žiaci pracujú**. Pomáha učiteľovi reflexívnym spôsobom riešiť výzvy a problémy spojené so zavádzaním inovácií (Petlák, 2022, s. 82). Autor rozlišuje medzi tradičným a akčným výskumom, pričom zdôrazňuje niekoľko typických znakov akčného výskumu, čím ho zároveň odlišuje od reflexie vyučovania:

- nie je iba jednoduchým premýšľaním o edukačnej praxi;
- je systematickou aktivitou učiteľa alebo tímu učiteľov zameranou na zvyšovanie kvality vzdelávania;
- nie je náhodnou činnosťou, ktorá je len aktuálnou reakciou na práve vzniknutú situáciu v triede;
- je spätý so sebareflexiou učiteľa;
- vyžaduje určité metodické znalosti od učiteľa;
- nie je len jednorazovou záležitosťou, je to proces neustály, vedúci k skvalitneniu praxe.

Z uvedeného si môžeme všimnúť, že autor zdôrazňuje niekoľko charakteristík, s ktorými sa akčný výskum spája: *systematickosť, praktickosť, zámernosť, reflektívnosť, odbornosť/profesionalita, sústavnosť*.

Petlák (2022) vo svojej štúdii prezentuje cyklus akčného skúmania (obr. 11):



Obrázok č. 11 Cyklus akčného výskumu

(Zdroj: Petlák, 2022, s. 84)

V empirickej štúdii autor ďalej analyzuje výsledky výskumu zameraného na zisťovanie názorov a postojov učiteľov 2. stupňa ZŠ na Slovensku na akčný výskum, zároveň mapuje bariéry a možné podporné prvky jeho implementácie v praxi. S podobnými výskumami sme sa v našich podmienkach nestretli. Jeho výsledky sú dôležitým východiskom a argumentom v prospech vzdelávania učiteľov v oblasti akčného výskumu. Zároveň upozorňuje na potrebu poskytnutia podpory pre učiteľov pri realizácii akčného výskumu zo strany manažmentu školy.

Na možnosti skvalitňovania edukačného procesu v školách sú zamerané aj učebné texty Gogolovej & Veršeovej (2020). Autorky prezentujú **akčný výskum ako nástroj zlepšovania praxe prostredníctvom reflexie**. Publikácia je zameraná na pomoc pedagogickým zamestnancom, ktorí sa rozhodli zlepšovať svoj výchovno-vzdelávací proces prostredníctvom aplikácie pedagogického výskumu.

V kontexte aktuálne prebiehajúcej reformy, veľmi aktuálny je článok Kosovej (2022), v ktorom autorka zdôrazňuje význam akčného výskumu pre inovácie a reformné snahy. Kosová odporúča **akčný výskum ako dôležitý prostriedok na ceste reformy zdola**. Význam akčného výskumu vníma z hľadiska prepájania teórie a praxe a zdôrazňuje, že teóriu môže

učiteľ skutočne využiť len pri skúmaní vlastnej praxe, keď hľadá odpoveď na otázky, vzniknuté v konkrétnej situácii v triede. Teoretizovanie učiteľa o vlastnej praxi v samotnom edukačnom procese potom zároveň umožňuje podľa Kosovej učiteľovi *rozvíjať vlastné koncepty, schopnosti a kreativitu a tvoriť tak z učiteľstva autentickú činnosť, ktorou sa naplňuje interný zmysel a hodnoty profesie* (Kosová, 2022, s. 51).

Zaujímavý a prakticky inšpiratívny je článok Brestovanského (2019, s. 27), ktorého cieľom je *uviesť do slovenskej pedagogickej diskusie špecifický prístup v reflektovaní a ďalšom rozvoji vyučovania postavený na vytvorení komunity kľúčových aktérov združených v sieti spolupracujúcich škôl, ich zriaďovateľov a facilitátorov z radov akademikov a ďalších odborníkov*. Brestovanský v článku nielen že prezentuje špecifický postup akčného skúmania, ale zdôrazňuje, vo väčšej miere ako iné štúdie, jeho kolaboratívny charakter. Práve kolaboratívny akčný výskum, najmä ak je realizovaný na úrovni celej školy, prípadne medzi školami či zapojením ďalších aktérov (napr. akademikov z univerzitného prostredia) je tým najefektívnejším nástrojom zmeny.

V ďalších prácach je akčný výskum chápaný a prezentovaný **ako špecifický metodologický postup a nástroj diagnostikovania**.

Akčný výskum je špecifický tým, že je to výskum praktikov. Nie je tak striktný ako kvantitatívny výskum, je oveľa flexibilnejší a pre učiteľov relatívne jednoduchší. Neumožňuje síce zovšeobecňovanie záverov, ale o to v akčnom výskume ani nejde, pretože je zameraný na skúmanie javov a riešenie problémov v ich jedinečnom kontexte.

Mikušová & Soták (2013) sa zameriavajú vo svojom článku na podstatu a proces akčného výskumu z pohľadu viacerých zahraničných autorov a vymedzujú ho **ako metodologický postup, v ktorom sa prepája prax a teória**, ktorý je participatívny a kolaboratívny. Označujú ho ako metodologický postup aj ako metodológiu zmeny. Ako nástroj prepájania teórie a praxe je akčný výskum prezentovaný aj v prehľadovej štúdii Dráľa & Findora (2016).

Kasáčová (2016) nazerá na akčný výskum predovšetkým **ako na diagnostický nástroj či presnejšie ako zaujímavý postup pedagogického skúmania poznania súčasného sveta deťmi**. Prioritne sa v publikácii orientuje na problematiku detského poňatia sveta, detských prekonceptov, akčný výskum odporúča ako adekvátny metodologický či diagnostický postup ich skúmania.

Akčný výskum môže byť chápaný ako nástroj diagnostikovania rôznych javov edukačnej reality. Učebné texty Rychnavskej & Bačovej (2015) sú zamerané na využitie **akčného výskumu ako auotevalvačného ná-**

stroja školy, ktorej zámerom je optimalizácia a skvalitňovanie edukačného procesu. Cieľom učebného zdroja je načrtnúť väzbu medzi autoevalváciou školy a akčným výskumom, charakterizovať akčný výskum z hľadiska metodológie výskumu a na konkrétnej ukážke uplatniť 8-krokový model akčného výskumu v riadiacej činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca, čo považujeme v súčasnosti za veľmi aktuálne v súvislosti s potrebou kreovania škôl ako učiacich sa organizácií.

Ako špecifický metodologický postup je akčný výskum prezentovaný aj v učebnom texte Kalaša et al. (2011) pre potreby ďalšieho vzdelávania učiteľov informatiky. Je však dobre využiteľný aj pre učiteľov iných predmetov. Autori oceňujú akčný výskum ako metodológiu zmeny:

- učebných metód (zavádzanie inovatívnych stratégií);
- stratégií učenia sa (rôzne techniky učenia sa);
- spôsobov hodnotenia žiakov (napr. zavádzanie formatívneho hodnotenia);
- postojov, správania a hodnôt u žiakov (formovanie pozitívnych postojov k predmetu napr.);
- ďalšieho vzdelávania učiteľov (podpora rozvoja zručností učiteľov, posilnenie profesijného sebavedomia);
- manažmentu a riadenia školy (zavádzanie nových postupov riadenia);
- školskej administratívy (zefektívnenie niektorých administratívnych postupov).

Osobitnú a prakticky prínosnú časť analyzovaných publikácií tvoria **empirické štúdie**, ktoré využívajú akčný výskum ako metodologický postup v rámci vlastného skúmania rôznych praktických problémov, situácií či inovácií edukačnej praxe. Sú zamerané na rôzne vekové kategórie a rôzne edukačné prostredie.

Na edukáciu detí vo veku 6 – 36 mesiacov je zameraná štúdia Kostruba, Severini & Mahrer – Milovčíkovej (2016), v ktorej autori špecifikujú akčný výskum ako významný metodologický postup realizovaný v piatich krokoch (diagnostikovanie, plánovanie, akcia, analýza a spracovanie dát, reflexia/tvorba teoretického modelu). Prezentujú projekt zameraný na kreovanie kurikula založeného na hre pre deti vo veku 6 až 36 mesiacov.

Severini (2012) využila vo svojej štúdii akčný výskum v podmienkach predprimárneho vzdelávania. Konkrétne sa zameriava na využitie digitálnych technológií a zmenu v uvažovaní učiteľky materskej školy. V inej štúdii sa autorka zameriava na identifikovanie spektra možností sebahodnotenia učenia sa a rozvoja učiacich sa subjektov na základe

využitia e-portfólia. Zámerom výskumu bolo štúdium didaktických aspektov podpory učebných procesov prostredníctvom využitia e-portfólia. Konkrétne autorka hľadá odpovede na otázky: 1. *Je proces hodnotenia učiaceho sa dieťaťa založený na využití e-portfólia efektívny?* 2. *Poskytuje proces hodnotenia učiaceho sa dieťaťa širšie spektrum možností hodnotenia?* 3. *Dá sa povedať, že dieťa, ktoré sa hodnotí prostredníctvom e-portfólia je aktívnejšie v sebahodnotení?* 4. *Je hodnotenie prostredníctvom e-portfólia náročnejšie – vyžaduje rozširovanie profesijných kompetencií?* 5. *Môže využitie e-portfólia zvýšiť záujem rodičov o poznanie rozvoja osobnosti svojho dieťaťa?* (Severini, 2014).

Vedecká štúdia Kostruba & Severini (2020) je popisom kvalitatívneho výskumu didaktického využitia digitálnych technológií, rozšírenej reality, robotiky vo výučbe 5-ročných detí realizovaného ich učiteľmi.

Cieľom empirickej štúdie Kožík Lehotayovej (2023) bolo navrhnúť a verifikovať pomôcku k podpore písania žiakov v procese experimentovania. Výskumné otázky súčinné s cieľom boli zamerané na procesuálnosť vo výučbe písania a posúdenie použitej pomôcky žiakmi a učiteľom v podobe: *V čom sa prejavoval proces experimentovania pri použití šablóny? Ako reflektoval na používanú pomôcku učiteľ? Ako reflektovali na používanú pomôcku žiaci?*

Nábělková (2012) vo svojej monografii zverejňuje výsledky skúmania intervencie zameranej na zlepšovanie matematických schopností rómskych žiakov mladšieho školského veku. Akčný výskum využíva ako metodologický postup na exploráciu problémovej situácie.

Predmetom skúmania v štúdiu Kostruba (2017) sú žiaci 5. ročníka ZŠ. Zameriava na realizáciu procesu výučby, kde cieľom bolo vytvoriť na základe žiackeho experimentovania s vybraným matematickým učivom vysvetľujúce, vzdelávacie video pre iných žiakov. V štúdiu je interpretovaný proces tvorby videa žiakmi aj konštrukcionistická didaktika výučby matematiky s využitím kvalitatívneho metodologického dizajnu (akčného výskumu).

Cieľom diplomovej práce Fabiana (2022) pod vedením Brestovanského bol návrh, realizácia a vyhodnotenie zážitkového voľnočasového výchovného programu s tematikou rytierstva vo vzťahu k výchove k cnostiam a formovaniu charakteru u chlapcov v strednom školskom veku.

Na vekovú kategóriu stredoškolákov, špecificky žiakov gymnázia je zameraný výskum Sršníkovej (2007), ktorá prostredníctvom akčného výskumu skúmala názory žiakov na hodnotenie písomných prác gymnaziálnych žiakov a efekty zapojenia žiakov do hodnotenia a formulovania kritérií.

Výskum Kováča & Hamara (2024) je zameraný pomerne špecificky na problémy jazykovej interferencie, ktorým čelia slovenskí a zahraniční študenti zubného lekárstva na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave pri učení sa cudzích jazykov. Autori prostredníctvom akčného výskumu identifikovali konkrétne chyby vo výslovnosti vyplývajúce z jazykovej interferencie (latinčiny, anglického jazyka a materinského jazyka študentov). Ide skôr o prvú fázu akčného výskumu späť s exploračiou javov, ktoré učiteľ – výskumník vníma ako problematické s predpokladom následnej intervencie, ktorá však v štúdiu nie je bližšie skúmaná. Pripomíname, že intervencia je dôležitou súčasťou akčného výskumu, napriek tomu považujeme exploračnú časť akčného výskumu za veľmi dôležitú z hľadiska objasnenia a presného zadefinovania problému, ktorý je potrebné riešiť.

Na jazykové vzdelávanie vysokoškolských študentov je zameraný článok Ivenzovej & Reidovej (2022), ktoré realizujú akčný výskum v štyroch krokoch – plánovanie, akcia, pozorovanie, reflexia v procese skúmania a rozvíjania interkultúrnych komunikatívnych kompetencií a pozitívnych postojov k iným kultúram.

Podobne Čurpeková (2020) sa vo svojej diplomovej práci zamerala na analýzu vyučovania anglického jazyka s využitím prvkov humoru na správanie študentov, dospelých učiacich sa, so zameraním na motiváciu.

V prostredí vysokoškolských študentov, budúcich pôrodných asistentov, realizovala svoj výskum ako súčasť habilitačnej práce Urbanoová (2022). Akčný výskum prezentuje vývoj novej vyučovacej metódy, jej zavedenie do praxe a následné testovanie. Cieľom bolo predstaviť metodiku tvorby a obsah vybraných autorských virtuálnych pacientov za účelom podpory univerzitného prezenčného a dištančného vzdelávania v pôrodnej asistencii, ako aj vplyv vzdelávania prostredníctvom virtuálnych pacientov na vedomosti, zručnosti, motiváciu a spokojnosť študentov.

Štúdia Šukolovej (2018) je kreovaná v kontexte doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici, presnejšie v kontexte zvyšovania inštitucionálnej podpory na PF PU pre doktorandov. V súvislosti s ambíciou vytvorenia doktorandských škôl (ako následná intervencia) boli skúmané potreby doktorandov a školiteľov v oblasti podpory (išlo o exploračný výskum, resp. exploračnú fázu akčného skúmania). *Hlavným cieľom štúdie bol monitoring potrieb doktorandov a ich školiteľov na inštitucionálnej úrovni v kontexte rozvoja kvality vedy a výskumu na Pedagogickej fakulte UMB* (Šukolová, 2018, s. 402)

Z prehľadu empirických štúdií, v ktorých je akčný výskum prezentovaný ako metodologický postup je zrejmé, že je veľmi dobre využiteľný v praxi, pri zavádzaní rôznych intervencií a overovaní ich efektívnosti. Z vyššie uvedeného prehľadu vyplýva rôznorodosť obsahového zamerania problémov, na ktoré je možné sa akčným výskumom zamerať, vekových kategórií, ktoré sú predmetom akčného skúmania i edukačného prostredia, v kontexte ktorého je akčný výskum realizovaný.

Významnú časť analyzovaných publikácií tvoria tie, kde je akčný výskum zdôrazňovaný **ako model profesijného rozvoja**.

Pekařová & Hamar (2024) vo svojom článku zdôrazňujú kľúčové body akčného výskumu a jeho význam pre profesionálny rast učiteľov vo vysokoškolskom vzdelávaní. Článok podrobne popisuje etapy akčného výskumu, ktoré zahŕňajú plánovanie, realizáciu, zber a analýzu dát, a reflexiu. Druhá časť článku zdôrazňuje význam tejto metódy pre profesijný rast pedagógov vo vysokoškolskom prostredí a uvádza odporúčania pre jeho úspešnú implementáciu na akademickej pôde.

Kubalíková (2015) prezentuje akčný výskum ako transformatívny model profesijného rozvoja. Špecifikuje jeho poňatie a význam a stotožňuje ho s otázkami ako: „Čo sa stane, ak urobím nejakú zmenu?“, „Ako to môžem urobiť inak?“, „Čo sa žiaci skutočne učia?“, „Ako je to dôležité?“, „Čo sa učím ja ako učiteľ?“... Odlišuje ho od tradičného výskumu a zdôrazňuje jeho význam pri posilňovaní profesijnej autonómie učiteľov, rozširovaní poznania prostredníctvom praktickej činnosti (skúsenostné učenie sa), zvyšovaní profesionality, rozvoji praktických zručností, skvalitňovaní rozhodovacích procesov, zvyšovaní sebadôvery a zodpovednosti. Stotožňuje ho tiež s reflexiou, spoluprácou, exploračiou pedagogických javov. Cieľom článku bolo poukázať na inovácie v profesijnom rozvoji smerom k autonómnym modelom rozvoja vedúcim k transformácii edukačnej praxe.

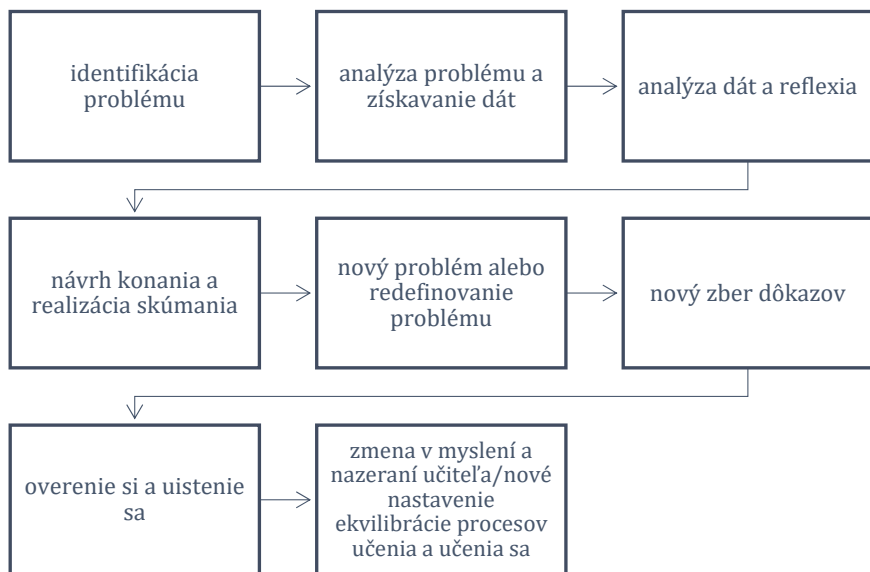
Na bližšiu špecifikáciu možností akčného výskumu ako nástroja profesijného rozvoja je zameraná prehľadová štúdia Ferencovej & Šuťákovovej (2022). Autorky analyzovali empirické štúdie evidované v databázach ako WoS, Scopus, Ebsco, Scince Direct a Pro Quest zamerané na overovanie prínosu akčného výskumu pri rozvíjaní profesijných spôsobilostí učiteľa. Výsledky poukazujú na význam akčného výskumu z hľadiska kreovania poznania, skvalitňovania reflexie a učenia sa učiteľov v praxi (kognitívny a metakognitívny aspekt), podpory sebadôvery, autonómnosti učiteľa a kreovania jeho profesijnej identity ako učiteľa – výskumníka (afektívny aspekt) a podpory implementácie vyučovacích

stratégií skvalitňujúcich vyučovací proces aj učenie sa žiaka, ale aj rozvíjania zručností plánovať a realizovať akčný výskum a poskytovať supervíziu iným učiteľom v tomto procese (behaviorálny aspekt). Štúdia zároveň odhaľuje bariéry realizácie akčného výskumu v praxi učiteľov, a to na úrovni individuálnej (nedostatok vedomostí a zručností; nízka miera sebadôvery), organizačnej (nízka miera podpory vedenia a kolegov); úroveň širšej komunity (vysoké očakávania, tlak spoločnosti na výkon učiteľa, nedostatok času), ako aj potrebné podporné prvky týkajúce sa najmä vedenia školy, ale aj spolupráce s inými inštitúciami, najmä univerzitami.

V odbornom príspevku Ferencovej (2021) je zdôraznená podstata akčného výskumu ako nástroja profesijného rozvoja a zároveň nástroj zlepšovania, skvalitňovania edukačnej praxe cez rozvoj profesijných spôsobilosti učiteľa. Autorka prezentuje cyklus AV s podrobnejším rozborom jednotlivých fáz akčného skúmania: identifikácia problémovej oblasti, formulovanie akčnej teórie, kreovanie akčného plánu, implementácia intervencie, zber dát, ich analýza a vyhodnocovanie. Jednotlivé fázy popisuje s uvedením konkrétnych príkladov.

Osobitý je prístup Kostruba (2023) a Ostradického & Kostruba (2023) vo vzťahu k ponímaniu a prezentovaniu akčného výskumu. Autori chápu **učiteľský výskum ako nástroj zmeny praxe cez zmenu v myslení a názoroch učiteľa, cez zlepšovanie porozumenia procesom učenia a učenia sa**. Kostrub (2023, s. 43) naznačuje cestu učiteľského výskumu od *identifikovania a definovania konkrétného praktického problému, jeho analýzy a získavania relevantných dát, cez ich analýzu a reflexiu, návrh konania a skúmanie tohto konania, redefinovanie problému, nový zber dôkazov, overenie si a uistenie sa až po zmenu perspektívy učiteľa na didaktickú realitu a jej subjekty, modifikáciu, transformáciu systémového myslenia až po nové nastavenie mechanizmu ekvibrácie procesov učenia a učenia sa*. (Obr. 12).

Vo vzťahu k profesijnému rozvoju sú v analyzovaných dokumentoch zdôrazňované najmä také charakteristiky akčného výskumu ako je tímové učenie sa učiteľov, spolupráca a reflexia prostredníctvom spoločného odborného dialógu. Akčný výskum je spôsobom skúsenostného učenia sa (Kolb, 1984, in Tennant, 2006), kde na začiatku je vždy konkrétna skúsenosť (situácia), ktorú učiteľ alebo učiteľia spoločne pozorujú, reflektujú, na základe čoho vytvárajú abstraktnú konceptualizáciu, ktorú cez aktívne experimentovanie následne overujú v praxi.



Obrázok č. 12 Učiteľský výskum podľa Kostruba (2023)

(Spracované podľa: Kostrub, 2023, s. 43)

Aký je možný prínos publikovaných prác z hľadiska podpory aplikácie akčného výskumu do edukačnej praxe učiteľov a škôl?

Akčný výskum je v podmienkach slovenských učiteľov a škôl skôr neznámou ako bežnou praxou. Vzhľadom na výsledky výskumov, ktoré poukazujú na nedostatočné poznanie akčného výskumu učiteľmi (Petlák, 2022; Ferencová, 2024) je potrebné rôznymi spôsobmi cielene podporovať jeho implementáciu v praxi. V rozsahu sedemnástich rokov sme v databáze Google Scholar našli 37 publikovaných prác, čo priemerne ročne vychádza na približne 2,18 štúdií. Ide o veľmi nízky počet, aj keď s presahom do edukačnej praxe. V publikovaných prácach sú buď explicitne formulované praktické odporúčania smerujúce k podpore realizácie akčného výskumu v školách, alebo ide o empirické štúdie, ktoré môžu byť dobrým príkladom toho, ako realizovať akčný výskum v praxi. Zároveň je pre lepšiu prehľadnosť možné vymedziť praktický prínos na úrovni učiteľa, ale aj na úrovni manažmentu škôl, školy, vzdelávateľov učiteľov a tvorcov politík.

*Prínos pre tvorcov politík, vzdelávateľov učiteľov, školy
a manažment škôl*

Dovolíme si tvrdiť, že v širšom meradle, pre tvorcov politík, poskytovateľov vzdelávania a pre manažment škôl je inšpiratívnym prínosom výskum Petláka (2022) zameraný na zisťovanie názorov a postojov slovenských učiteľov na akčný výskum. Autor na základe posúdenia reálneho stavu v oblasti skúseností, názorov a postojov konštatuje, že učitelia síce akčný výskum oceňujú, vnímajú jeho pozitívny dopad na edukačnú prax, systematickejšie ho však v svojej vyučovacej praxi nevyužívajú. *Na základe výsledkov možno konštatovať, že učitelia oceňujú akčný výskum v teórii, avšak nie je využívaný v takej miere, ako by bolo žiaduce v reálnej edukačnej praxi* (Petlák, 2022, s. 89). Najzávažnejšie príčiny tohto stavu identifikuje na úrovni individuálnej (učiteľa), ale závažné sú aj príčiny späté s nízkou mierou podpory zo strany vzdelávacieho manažmentu na makro i mikroúrovni. Apeluje na potrebu podpory učiteľov zo strany manažmentu, ktorý by mal vo väčšej miere oceňovať realizáciu akčného výskumu v praxi i na vzdelávateľov učiteľov, ktorí by mali pri tvorbe vzdelávacích programov myslieť aj na túto aktuálnu tému. Odporúča tiež odborníkom venovať väčšiu mieru pozornosti akčnému výskumu v rámci ich publikačnej činnosti. Uvedené je potrebné podporiť aj našimi zisteniami z tejto prehľadovej štúdie.

Z hľadiska praktického je inšpiratívny článok Brestovanského (2019) venovaný didaktickým reflektívnym komunitám. Prináša pre prax podnety týkajúce sa zavádzania efektívnych zmien na úrovni nielen jednotlivého učiteľa, ale školy ako celku. Didaktické reflektívne komunity (DRK) predstavujú efektívnu metodiku využiteľnú v procese aktuálne realizovaných reforiem kurikula v školách. Článok môže byť inšpiráciou tak pre tvorcov politík, ako aj manažmentu škôl. Upozorňuje na potrebu legislatívnej podpory pri zavádzaní DRK do škôl. Odporúča napr. rozšíriť kompetencie zriaďovateľa *ustanovovať DRK ako systém dlhodobého rozvoja vzdelávania* Brestovanský (2019, s. 42). Autor v tom čase odporúča zároveň legislatívne podporiť väčšiu efektivitu profesijného rozvoja učiteľov napr. aj prostredníctvom zrušenia kreditov, k čomu následne aj novelou zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov skutočne aj došlo. Brestovanský ďalej zdôvodňuje nutnosť finančnej podpory pri realizácii DRK, na úrovni zriaďovateľa kreovať pozície, ktoré by koordinovali fungovanie DRK, odporúča tiež zvážiť kritériá na výber riaditeľov škôl, ktorí by mali disponovať excelentnou didaktickou spôsobilosťou. Zaujímavá je myš-

lienka ustanoviť tzv. expertné školy, ktoré by sa stali centrami ďalšieho vzdelávania učiteľov a manažérov škôl.

Za prínosnú pre potreby škôl, resp. pre manažment škôl považujeme učebný text Rychnavskej (2017), v ktorom autorka konkretizuje metódický postup na uplatnenie akčného výskumu v školách ako nástroja autoevlavácie a riadenia zmeny. Má aplikačný charakter s uvedením konkrétneho príkladu pre manažment školy.

Článok Ostradického & Kostruba (2023) zdôrazňuje potrebu zmeny pohľadu na rolu učiteľa – zdôraznenie roly učiteľa – výskumníka, ktorý skúmaním didaktickej reality zvyšuje úroveň vlastného porozumenia. Podnetné sú odporúčania smerujúce k podpore učiteľského výskumu cez zvyšovanie miery spolupráce učiteľov a výskumníkov z vysokoškolského prostredia.

K podobnému konštatovaniu dospeli vo svojej prehľadovej štúdii aj Ferencová & Šuťáková (2022). Ich odporúčania sú štruktúrované, autorky zdôrazňujú, že akčný výskum ako katalyzátor profesijného rozvoja si vyžaduje intelektuálnu, praktickú a organizačnú podporu. Predovšetkým je dôležité nielen formálne vyžadovať realizáciu výskumných aktivít v praxi učiteľa, ale zároveň podporiť učiteľov pri rozvíjaní poznatkov a zručností o akčnom výskume cez rôzne vzdelávacie programy, najmä spolupracou s výskumníkmi z akademického prostredia. Ako účinný nástroj sa ukazujú školy profesijného rozvoja poskytujúce vzdelávanie na báze kolaboratívneho akčného skúmania učiteľov, výskumníkov a študentov učiteľstva. V školách je potrebné kreovať kultúru založenú na participácii, spolupráci, vzájomnom učení sa. Vytvoriť priestor a čas na spoločné stretnutia, reflexie, skúmanie vyučovania. V mnohých štúdiách sa odporúča zakomponovať do týždenného rozvrhu učiteľa aj takéto pravidelné aktivity a stretnutia. Dôležitým prvkom podpory je prepájanie cieľov akčného výskumu učiteľov s potrebami praxe školy, ale aj širšej komunity a implementácia výsledkov akčného skúmania do vyučovacej praxe, ale aj pri tvorbe miestnych politík. Je potrebné prijímať také opatrenia, ktoré podporia realizáciu akčného skúmania zo strany učiteľov s motiváciou vlastného profesijného rozvoja v záujme skvalitňovania edukačnej praxe a učenia sa žiaka, nie len pre kariérny postup.

Ferencová (2021) vo svojom článku uvádza, že mnohí učitelia na Slovensku nedisponujú adekvátnou predstavou akčného výskumu. Stotožňujú ho skôr s kvantitatívnym skúmaním. Potenciál akčného skúmania, ktoré by mohol prinášať nie je dostatočne naplnený. Autorka pre podporu akčného výskumu v školách odporúča:

- teoretické štúdium a konceptualizáciu akčného výskumu ako stratégie individuálneho i kolaboratívneho učenia sa učiteľov;
- mapovanie názorov a skúseností učiteľov v oblasti akčného skúmania, zisťovanie prekonceptov v tejto oblasti;
- publikovanie odborných článkov a monografií a realizáciu vzdelávacích programov pre učiteľov, ale aj riaditeľov škôl s cieľom zvýšiť ich povedomie o podstate, význame a potrebe realizácie akčného výskumu v ich pedagogickej praxi;
- identifikovanie bariér realizácie akčného skúmania učiteľov;
- formulovanie akčných teórií zameraných na možnosti podpory akčného skúmania učiteľov v školách i ako východiska pre program aktualizácie vzdelávania zameraný na podporu rozvoja spôsobilosti akčného skúmania učiteľov v praxi;
- rozšírenie spolupráce učiteľov/praktikov a akademického prostredia v oblasti prípravy, realizácie a vyhodnocovania akčného výskumu, konceptualizácie poznatkov;
- implementovanie akčného skúmania do pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva v záujme jej zlepšenia a tiež ako formy prehĺbenia spolupráce s akademickým prostredím;
- vytvorenie virtuálneho prostredia (online profesijná učiaca sa komunita) na podporu spoločného akčného skúmania učiteľov, akademikov z univerzitného prostredia, ale aj študentov – budúcich učiteľov.

Prínos pre učiteľov i budúcich učiteľov

Pre učiteľov – výskumníkov či tímy učiteľov v školách považujeme za veľmi prínosné najmä empirické štúdie, ktoré využívajú akčný výskum ako metodologický postup. Môžu slúžiť ako významný zdroj inšpirácií pri vymedzovaní výskumného problému i pri realizácii akčného výskumu v praxi, či už vo fáze explorácie (Kolibová & Dolinská, 2021; Kostrub, 2017; Kostrub & Severini, 2020; Kostrub, Severini & Mahrer – Milovčíková, 2016; Kováč & Hamar, 2024; Nábělková, 2012; Šukolová, 2018) alebo pri overovaní intervencie, čo je samou podstatou akčného skúmania (Čurpeková, 2020; Fabian, 2022; Kožík Lehotayová, 2023; Severini, 2012; Severini, 2014; Sršníková, 2007;). Uvedené práce tiež môžu byť príkladom ako prezentovať výsledky skúmania či písať záverečnú správu v podobe záverečnej alebo kvalifikačnej práce.

Článok Valicu & Rohna (2015) je pre učiteľa inšpiratívny svojím návrhom modelu na vytvorenie projektu akčného výskumu, ktorý by učiteľom umožnil efektívne plánovať inovácie vo vlastných triedach prostredníctvom edukačného experimentu.

Prehľadová štúdia Drála & Findora (2016) je prioritne zameraná na prehľad výskumov predsudkov v slovenských školách najmä vo vzťahu k rómskej menšine. Autori upozorňujú na priepasť medzi výskumom predsudkov na slovenských školách a pedagogickými intervenciami používanými na ich zníženie. Akčný výskum chápu ako možný nástroj na preklenutie priepasti medzi teóriou a praxou.

Hajnalová Buvalová (2014) prezentuje v prehľadovej štúdii akčný výskum ako metodologický postup písania záverečných prác študentov etickej výchovy. Odporúča ho ako postup, ktorý študentom umožňuje lepšie chápať a zdôvodňovať edukačné javy; zdôrazňuje ho aj ako nástroj inovácií vyučovania etickej výchovy.

Osobitnú skupinu publikácií tvoria učebné texty určené pre ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov (Kalaš, 2011). Sú písané prístupným, zrozumiteľným i zaujímavým štýlom s príkladmi, ktoré umožňujú lepšie pochopiť podstatu i proces akčného skúmania.

Učebný zdroj Gogolovej & Verešovej (2020) sumarizuje základné teoretické východiská tvorby a aplikácie pedagogického výskumu v praxi učiteľov, vychovávateľov, pedagogických asistentov a školských špeciálnych pedagógov. Prináša pohľad na postup tvorby výskumu a vedeckej záverečnej práce, ktorou pedagogický zamestnanec podáva informácie o priebehu akčného výskumu, o jeho výsledkoch a o vplyve navrhnutých riešení na zmenu, resp. na riešenie odborného-metodického problému. Zároveň môže byť predkladaný učebný text aj zdrojom inšpirácie, nakoľko prezentuje aj praktickú činnosť učiteľiek zo špeciálnej základnej školy, ktoré aplikovali akčné výskumy na zlepšenie svojej pedagogickej praxe ako aj na pomoc žiakom s mentálnym postihnutím vo výchovno-vzdelávacom procese. Nejde tu o podrobný popis postupu akčného skúmania, cenné sú však námety na intervencie v špecifickej oblasti skúmania.

3.4 Závery

Pre aplikáciu akčného výskumu v praxi je dôležité, aby o ňom boli informovaní a mali dostatok vedomostí aj zručností v oblasti realizácie akčného výskumu najmä tí, ktorí majú byť jeho realizátormi, teda samotní učitelia.

V dostupnej databáze Google Scholar sme hľadali rôzne publikácie, ktoré by mohli priblížiť učiteľom akčný výskum. V rozpätí 18-tich rokov (2007 – 2024) sme našli v databáze evidovaných 37 relevantných prác. Nejde o vysoký počet, aj napriek tomu je pozitívne, že sme našli rôzne typy publikácií, ktoré sa problematike akčného výskumu venu-

jú, či už teoreticky, prakticky, alebo ako prehľadové štúdie. Dominantné bolo zastúpenie empirických štúdií, ktoré využívajú akčný výskum ako metodológiu vlastného skúmania, čo považujeme za pozitívne, pretože predstavujú inšpirácie pre vlastnú prax a jej zlepšovanie prostredníctvom akčného výskumu, zároveň sú svedectvom toho, že existujú učitelia, ktorí akčný výskum využívajú (aj keď väčšina je z prostredia vysokých škôl), že ide o metodologický postup, ktorý je v praxi využiteľný a s praktickým prínosom.

V publikovaných nami analyzovaných dokumentoch prevláda poňatie akčného výskumu ako špecifického postupu, ktorý umožňuje prinášať inovácie do edukačnej praxe, ktoré prezentujú akčný výskum ako metodologický postup i ako spôsob profesijného rozvoja a zlepšovania porozumenia vyučovaniu a učeniu sa. Tieto benefity nemožno od seba oddeliť, navzájom sa prelínajú a determinujú.

V publikáciách je zdôraznený participatívny, kolaboratívny, reflektívny a cyklický charakter akčného výskumu. Vzhľadom na charakter empirických štúdií (ktoré uvádzame nižšie) žiada sa zdôrazniť, že akčný výskum je typický zavádzaním intervencie (inovácie) do edukačného procesu, aj keď viaceré empirické štúdie prezentujú exploračnú časť výskumu (bez intervenčného zásahu), ktorá predstavuje vstupnú fázu akčného skúmania (Kolibová & Dolinská, 2021; Kostrub, 2017; Kostrub & Severini, 2020; Kostrub, Severini & Mahrer – Milovčíková, 2016; Kováč & Hamar, 2024; Nábělková, 2012; Šukolová, 2018).

Význam a praktický prínos publikácií vnímame jednak z pohľadu učiteľa – výskumníka, jednak v širšom kontexte vzdelávania v školách.

Z pohľadu učiteľa obzvlášť oceňujeme význam publikácií, ktoré poskytujú príklady realizácie akčného výskumu v praxi so zameraním na rôznorodé problémy, inovácie a vekové kategórie:

- kreovanie kurikula založeného na hre pre deti vo veku 6 až 36 mesiacov (Kostrub, Severini & Mahrer – Milovčíková, 2016);
- didaktické využitie digitálnych technológií, rozšírenej reality, robotiky vo výučbe 5-ročných detí (Kostrub & Severini, 2020);
- matematické schopnosti rómskych žiakov a ich zlepšovanie (Nábělková, 2012);
- návrh a verifikácia pomôcky na podporu písania žiakov v procese experimentovania (Kožík Lehotayová, 2023);
- obsahové a metodické zmeny vo vyučovaní etickej výchovy (Valica & Rohn, 2015);

- konštrukcionistická výučba matematiky v 5. ročníku ZŠ (Kostrub, 2017);
- kooperatívne vyučovanie a zlepšovanie klímy triedy v 5. ročníku ZŠ (Trabalíková, 2011);
- sociálno-výchovný program a výchova k cnostiam a formovaniu charakteru u chlapcov v strednom školskom veku (Fabian, 2022);
- preventívny program v procese zlepšovania sociálneho začlenenia (Kolibová & Dolinská, 2021);
- e-portfólio a stimulácia učebných procesov detí (Severini, 2014);
- metóda pedagogiky zážitku konkretizovaná v dobrodružnej fikcii historicko-archeologického bádania ako metóda voľnočasovej edukácie u žiakov 9. ročníka ZŠ so zámerom spoznávania kultúrnych pamiatok, konštruktívneho trávenia voľného času a stimulácie reflexie morálnych a prosociálnych hodnôt (Brestovanský, 2010);
- zapojenie žiakov gymnázia do procesu hodnotenia a tvorby kritérií hodnotenia písomného prejavu a jeho efekty (Sršníková, 2007);
- problém jazykovej interferencie vysokoškolských študentov zubného lekárstva (Kováč & Hamar, 2024);
- rozvoj interkultúrnych komunikatívnych kompetencií a pozitívnych postojov k iným kultúram u vysokoškolských študentov (Ivenz & Reid, 2022);
- vzdelávanie prostredníctvom virtuálnych pacientov a jeho vplyv na vedomosti, zručnosti, motiváciu a spokojnosť študentov vysokoškolského štúdia pôrodnej asistencie (Urbanová, 2022);
- humor vo vyučovaní Aj a zvyšovanie motivácie vysokoškolských študentov (Čurpeková, 2020);
- monitoring potrieb doktorandov a ich školiteľov na inštitucionálnej úrovni v kontexte rozvoja kvality vedy a výskumu (Šukolová, 2018);
- zmena v uvažovaní učiteľky materskej školy a využitie digitálnych technológií vo výučbe (Severini, 2012).

Pre potreby praxe odporúčame motivovať učiteľov k tomu, aby výsledky svojich výskumov prezentovali rôznymi spôsobmi, na konferenciách, odborných podujatiach, v časopisoch a pod., a tak inšpirovali ďalších učiteľov k realizácii a diseminácii príkladov dobrej praxe pri zavádzaní inovácií do škôl.

Pre učiteľa sú prínosné aj učebné texty, ktoré mu umožnia systematickejšie štúdium a zorientovanie sa v podstate a procese akčného skúmania. Učebné texty teoreticky, aj s uvedením konkrétnych príkladov, sprostredkujú podstatu a proces akčného výskumu (Gogolová & Vere-

šová, 2020; Kalaš et al., 2011; Rychnavská & Bačová, 2015). Bolo by však potrebné a žiaduce rozšíriť repertoár metodík a učebných textov zameraných na akčný výskum a jeho aplikáciu v praxi, a to tak, aby učiteľ a či tímy učiteľov sprevádzali celým procesom akčného skúmania od vymedzenia a preskúmania problému, formulovanie akčnej teórie, tvorbu akčného plánu a časového harmonogramu, zber a analýzu údajov, ich hodnotenie a reflexiu celého procesu skúmania až po jeho spracovanie v podobe výskumnej správy rozvíjajúc nielen vedomosti, ale aj praktické zručnosti späté s plánovaním, realizáciou a evalváciou akčného výskumu.

Z pohľadu tvorcov politík a manažmentu škôl považujeme za prínosné odborné články a štúdie, ktoré špecifikujú bariéry i potreby v oblasti podpory realizácie akčného výskumu v školách (Brestovanský, 2019; Ferencová, 2021; Ferencová & Šutáková, 2022; Kosová, 2022; Mikušová & Soták, 2013; Pekařová & Hamar, 2024; Petlák, 2022). Pripomíname, že akčný výskum je efektívny predovšetkým ak je vykonávaný ako koopeatívna aktivita (či už ide o kooperáciu učiteľov v školách alebo aj naprieč školami, medzi školami a akademickým prostredím a pod.). Dôležitá je preto podpora jeho realizácie zo strany manažmentu škôl, vzdelávateľov učiteľov i vzdelávacej politiky štátu. Sumarizujúc práce uvedených autorov k najčastejším bariéram a z toho vyplývajúcim odporúčaniam na podporu realizácie akčného výskumu v praxi učiteľov a škôl patria:

- nedostatok vedomostí a zručností učiteľov v oblasti AV, z čoho vyplýva potreba cieleného rozvoja výskumnej spôsobilosti prostredníctvom vzdelávania učiteľov v praxi, zaradením akčného výskumu aj do pregraduálnej prípravy učiteľov a tvorbou metodík, príručiek či učebných textov pre učiteľov;
- nedostatočná príprava už počas pregraduálnej prípravy vytvára apel na vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov, aby problematika akčného výskumu bola zakomponovaná do predmetov venovaných metodológii pedagogického výskumu, ale tiež na to, aby ho študenti využívali pri písaní záverečných prác;
- nedostatočná podpora zo strany kolegov, nedostatok spolupráce je imperatívom najmä pre vedenie a riaditeľov škôl, ktorí by mali pracovať na kreovaní kolaboratívnej kultúry školy;
- nedostatok času, veľa administratívnych úloh, systémový tlak a vysoké očakávania spoločnosti, tlak na výkon a výsledky žiakov v testovaniach, to všetko vedie k preťažovaniu učiteľov, ale aj obmedzovaniu ich autonómie a kreativity, čo si však akčný výskum nevyhnutne vyžaduje;

- nedostatočná pozornosť zo strany vzdelávacej politiky, štátu i zriaďovateľa (makromanazmentu) a následne aj vedenia škôl je spätá s potrebou využívania rôznych motivačných stimulov (finančná podpora na akčný výskum, prípadne pozície supervízorov v školách, ktorí by sa spoločne s učiteľmi venovali akčnému výskumu, poskytovali im podporu; odmeňovanie učiteľov, ktorí realizujú akčný výskum v praxi, kariérny rast a pod.); s potrebou klásť dôraz na kompetencie riaditeľa ako didaktického lídra pri výbere riaditeľov škôl, nielen na jeho kompetencie vo vzťahu k ekonomickému riadeniu; s potrebou kreovania a podporovania expertných škôl, ktoré by boli centrami ďalšieho vzdelávania učiteľov i riaditeľov škôl, pričom ich status by mal byť potvrdený aj legislatívne (Brestovanský, 2019).

Akčný výskum považujeme za dôležitý nástroj zmeny vzdelávania, zmeny školy, vyučovacej praxe, za nástroj profesionalizácie, ktorý posúva učiteľa v procese realizácie rozhodnutí od vykonávateľa rozhodnutí k ich autonómnej tvorbe a implementácii do praxe. Nie však intuitívne, ale zdôvodniteľne, s oporou o reálne dáta. To, že je mu venovaný zatiaľ len malý priestor tak v teórii, ako aj praxi, vnímame ako nedostatok, ktorého náprava si vyžaduje viaceré opatrenia a systémový prístup na úrovni vzdelávacej politiky, vzdelávateľov učiteľov, zriaďovateľov, manažmentu škôl a každého jedného učiteľa. Za najvýznamnejšie považujeme nie fragmentované snahy na rôznych úrovniach, ale systémový prístup, ktorý žiaľ, v podmienkach slovenského školstva (a nielen školstva) dlhodobo absentuje a je jedným z významných determinantov jeho upadajúcej kvality.

ZÁVER

Hlavnou témou monografie sú otázky tvorby kurikula a inovovania edukačnej praxe prostredníctvom akčného výskumu. Monografia je jedným z výstupov projektu KEGA s názvom *Podpora akčného výskumu v profesijnom učení sa učiteľov v školách*. Súčasťou projektu bolo vzdelávanie učiteľov v oblasti akčného výskumu ako modelu profesijného rozvoja. Práve zo spolupráce s učiteľmi v školách vzišla potreba orientovať ich vzdelávanie a profesijný rozvoj na problematiku tvorby kurikula, ktorá je v súčasných podmienkach kurikulárnej reformy zvlášť aktuálna. Venovať sa v monografii akčnému výskumu v prepojení s tvorbou kurikula a inovovaním edukačnej praxe však bola podmienená ešte ďalším dôležitým faktom. Situácia na slovenských školách, v prostredí slovenských učiteľov, je z hľadiska poznania, spôsobilostí učiteľov v oblasti akčného skúmania, a logicky aj z hľadiska miery jeho implementácie v praxi, kritická. Z výskumu Petláka (2023) i na základe výsledkov nášho výskumu (Ferencová, 2024) možno konštatovať, že učitelia síce vnímajú potrebu a význam akčného výskumu, v praxi ho však príliš nerealizujú, pričom ako najväčšie bariéry uvádzajú nepoznanie akčného výskumu, nedostatok zručností ho realizovať, nedôvera v akčný výskum ako nástroj zlepšovania či riešenia problémov praxe, ale aj nedostatok času a nedostatočná podpora zo strany manažmentu škôl i zo strany kolegov. Žiada sa zdôrazniť, že práve akčný výskum je jedným z prostriedkov zvyšovania profesionality učiteľa a tým aj skvalitňovania edukačnej praxe a učenia sa žiaka.

Cieľom monografie je poskytnúť systematický prehľad v samotnej problematike tvorby kurikula s dôrazom na aktuálne prebiehajúcu reformu kurikula na Slovensku a ozrejmiť podstatu akčného výskumu a jeho prepojenie s tvorbou kurikula a zavádzaním inovácií do edukačnej praxe učiteľov a škôl. Zaujímalo nás tiež, ako je problematika akčného výskumu spracovaná v dostupných publikáciách autorov na Slovensku evidovaných v databáze Google Scholar. Analyzujúc dostupné publikácie zamerali sme sa najmä na to, ako je akčný výskum autormi prezentovaný, aký majú publikácie prínos pre edukačnú prax a jej inovácie. V rozpätí rokov 2007 – 2024 sme našli 37 rôznych dokumentov, ktoré sa buď zaoberajú akčným výskumom teoreticky, alebo ho využívajú ako metodologický postup vlastného skúmania. Za obdobie necelých 18 rokov nie je počet publikácií venovaných akčnému výskumu vysoký, prinášajú však inšpirácie pre učiteľov, školy, školskú administratívu, tvorcov

vzdelávacej politiky na Slovensku. V monografii poskytujeme prehľad publikácií, ktoré môžu učitelia jednoducho prostredníctvom internetu a databázy Google Scholar vyhľadať a využiť ako inšpiráciu a námet na realizáciu akčného skúmania a zavádzania inovácií vo svojej edukačnej praxi. Za istú slabinu považujeme to, že len veľmi málo publikácií je venovaných akčnému výskumu na úrovni školy ako celku, čo by zodpovedalo súčasným požiadavkám kreovania školy ako učiacej sa organizácie a čo je z hľadiska zavádzania zmien a tvorby kurikula v školách obzvlášť efektívne. V súvislosti s analyzovanými štúdiami tiež chceme upriamiť pozornosť na praktické odporúčania, ktoré sú smerované do rôznych úrovní – vzdelávacej politiky, zriaďovateľov, manažmentu škôl, jednotlivých učiteľov. Za dôležité považujeme postupovať v ich uplatňovaní systematicky a komplexne, a tak vytvárať predpoklady a poskytovať podporu implementácie akčného výskumu na rôznych úrovniach.

SUMMARY

One of the central issues in education today is curriculum reform, a process that in Slovakia has faced challenges since the 1990s. In 2023, a new State Educational Programme for primary education was introduced, and schools are gradually implementing it into their school curricula. This incremental process involves pilot testing in an increasing number of schools, aiming for all Slovak schools to start educating students according to the revised curriculum in the first grade of the first cycle of primary education by the 2026/2027 academic year. This phased introduction and testing of a new curriculum is unprecedented in the Slovak context. Alongside the implementation and testing of the curriculum, there has been a welcome call for data-driven practices. This means that the introduction of changes and innovations should be supported by relevant empirical data from practice, systematically evaluated, and reflected upon based on the analysis of these data. Action research, as both a specific methodological approach and a methodology for change, is ideally suited to such processes of curriculum development and the introduction of innovations into educational practice.

The aim of this monograph is to provide readers with a comprehensive understanding of curriculum development, with a particular focus on the ongoing curriculum reform in Slovakia, and to clarify the essence of action research and its connection to curriculum development and the implementation of innovations in the educational practice of teachers and schools. The motivation for writing this publication stems from the fact that many teachers in Slovakia are unfamiliar with action research, distrust its potential, and lack the knowledge and skills necessary to implement it in their practice. According to teachers themselves, there is a pressing need for education on action research as well as accessible methodologies, teaching resources, manuals, and guides to support the planning and implementation of action research in practice (Ferencová, 2024). To address this, the monograph also examines publications in Slovak available through the Google Scholar database, analysing the nature of these outputs, how action research is presented and conceptualised, and their potential to support the implementation of action research in educational practice.

The monograph is structured into three chapters. The first chapter outlines the essence of curriculum development, approaches to its creation, and the prerequisites and processes involved in designing

curricula through the ADDIE model. It discusses the current foundations and framework of curriculum development within the context of Slovakia's ongoing education reform. This section provides an overview not only of the principles of curriculum design but also of the processes associated with creating school curricula. The second chapter explores the nature and process of action research, highlighting its importance not only in the context of the current curriculum reform but also in the continuous evaluation and innovation of educational processes in today's rapidly changing society, aligning with the needs and demands of individuals and society as a whole. The third chapter is a narrative review of the literature, analysing readily available Slovak-language publications in the Google Scholar database in terms of their nature, conceptualisation of action research, and their practical relevance for teachers and schools in implementing innovations and improving educational practices through action research.

Between 2007 and 2024, 37 documents were identified that either theoretically address action research or use it as a methodological approach for empirical investigation. While the number of publications on action research is not extensive over this nearly 18-year period, the available works provide valuable inspiration for teachers, schools, school administrators, and policymakers in Slovakia. The monograph offers an overview of publications that teachers can easily access online through Google Scholar to inspire and guide the implementation of action research and the introduction of innovations in their educational practice. However, a notable shortcoming is the limited number of publications dedicated to action research at the school-wide level, which would align with the current demands for transforming schools into learning organisations – a particularly effective approach for implementing changes and designing curricula in schools. The reviewed studies also include practical recommendations aimed at various levels—educational policy, school founders, school management, and individual teachers. It is essential to adopt these recommendations systematically and holistically to create conditions and provide support for implementing action research at all levels.

The monograph is intended for experts and specialists in the field of curriculum development and the implementation of innovations through action research in educational practice. It may also serve as an inspiration for schools, particularly school management, as well as teachers, in introducing effective changes to educational practice.

VECNÝ A MENNÝ REGISTER

A

ADDIE model 10, 11
akčná teória 44
akčný plán 44
akčný výskum 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 52, 53, 55, 56, 57,
58
akčný výskum na úrovni celej ško-
ly 53
akčný výskum na úrovni okresu 53
analýza stavu školy 105

B

Bobbit, John Franklin 9

C

celoškolský akčný výskum 53
cieľ školy 108
ciele vzdelávacích cyklov 111, 112
Corey, Stephen M. 58
cyklus akčného skúmania 36, 37,
38, 39, 40, 41, 45, 54, 60, 66

Č

časový harmonogram 43, 44

D

didaktická reflektívna komunita
60, 74, 75
digitálna škola 18
district-wide action research 53
doménová gramotnosť 20, 21
dosiahnuté kurikulum 7

E

edukačný akčný výskum 33, 35, 57
efektová forma kurikula 8

evalvácia 10, 11, 36, 40, 50, 51
exploračná časť výskumu 42, 70,
78
externé hodnotenie 106, 107

F

fáza analýzy 11
fáza dizajnovania 12
fáza implementácie 12
fáza vývoja 12
fázy tvorby kurikula 11, 12
formatívna evalvácia 12
fundamentálny model kurikula 8
funkčná gramotnosť 19, 20

H

hierarchia edukačných cieľov 117
hnutie rekonceptualizácie 9
hodnoty školy 104

I

identifikácia problému 36, 40, 41,
73
individuálny akčný výskum 53
inkluzívna škola 18
implementácia 10, 11, 12, 38, 39,
40, 41, 44, 45, 50, 66
inovácia 31, 32, 33, 41
interné hodnotenie 105, 107

K

kognitívna regulácia 22
kognitívne poznatky 22
kolaboratívny akčný výskum 35,
54, 57, 67, 75
koncepčná forma kurikula 8
konštitutívny model kurikula 8, 9

kooperatívny akčný výskum 52,
53, 54, 55
kódovanie 48, 49
kritický priateľ 35, 54, 55
kurikulum 7, 8, 9, 10, 14
kvalitatívne dáta 47, 48
kvantitatívne dáta 46, 47

L

Lewin, Kurt 35, 38

M

metakognícia 22
minimálny výstup 19
misia 103
model akčného výskumu 36, 37,
38, 39, 40
model profesijného rozvoja 71

N

nulové kurikulum 8

O

obsahový štandard 13, 19, 113,
115, 116, 117

P

participatívny akčný výskum 34
pedagogická inovácia 31
Pinar, William F. 9
plán výskumu 38, 39, 42, 43, 44, 45
poslanie 24, 25, 103, 108, 110, 116
prierezová gramotnosť 20, 21
prístupy k tvorbe kurikula 9
proces tvorby kurikula 9, 10, 12
profil absolventa 16, 23, 111, 112,
117
projektová forma kurikula 8

R

rámcový učebný plán 16, 22, 112,
113, 114
reconnaissance 38, 39, 46
reflexia 36, 37, 40, 50, 51, 52, 66,
68, 70, 71, 73
rekognoskácia 38, 40, 42, 45
realizačná forma kurikula 8
realizované kurikulum 7
realizovaný model kurikula 8
rezultátová forma kurikula 8

S

Stenhouse, Lawrence 59
stratégia OT 107
stratégia SO 107
stratégia ST 107
stratégia SW 107
stratégia školy 108
stratégia WO107
stratégia WT 107
strategické plánovanie 24
stratégie školy 108
sumatívna evalvácia 12
SWOT analýza 105, 107, 110,

Š

školský vzdelávací program 8, 12,
16, 23, 25, 28, 30
štátny vzdelávací program 13, 16,
22, 23,

T

triangulácia 46
tvorba kurikula 9, 10, 11, 12, 13
tvorba školského vzdelávacieho
programu 23, 24, 103, 105, 106

U

učebné osnovy 23, 106, 115, 116,
117

učebný plán školy 12, 111, 112

V

vízia 8, 10, 24, 25, 26, 27, 28, 103,
104, 105, 108, 110, 116

všeobecný plán výskumu 39, 44

výkonový štandard 13, 19, 115,
116

výskumná otázka 42, 43, 62

výskumná téma 41

vzdelávacie cykly 17

vzdelávacie oblasti 18

vzdelávací štandard 16, 17, 106,
113, 115, 116, 117

Z

zameranie školy 23, 110, 111, 112,
113, 116

zamýšľané kurikulum 7

zelená škola 18

zdieľaná vízia 26, 104

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Ara, A. (2017). Action Research and Continuous Professional Development. *Journal of Bangladesh Studies*, 19(1–2), 54–62.
- Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- Banegas, D. L. (2019). Language curriculum transformation and motivation through action research. *Curriculum Journal*, 30(4), 422–440.
- Barták, J. (2006). *Skryté bohatství firmy*. Praha: Alpha Publishing.
- Bekmanova, Z. A. (2019). Pedagogical innovations in the modern education system. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12), 1070–1073. Dostupné na: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2019/12/Full-Paper-PEDAGOGICAL-INNOVATIONS-IN-THE-MODERN-EDUCATION-SYSTEM.pdf>
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Bertram, C., & Christiansen, I. (2014). *Understanding research: An introduction to reading research*. Pretoria: Van Schaik.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. In: *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–71.
- Blättel-Mink, B. (2006). *Kompendium der Innovationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Arno Press.
- Borg, W. R. (1987). The educational R & D process: Some insights. *Journal of Experimental Education*, 55(4), 181–188.
- Borton, T. (1970). *Reach Touch and Teach*. London: Hutchinson.
- Brestovanský, M. (2010). Dobrodružná fikcia a výchovné iniciatívy. *Academia*. Brestovansky_Dobrodruzna_fikcia_a_vychovne_iniciativy-pdf-libre.pdf
- Brestovanský, M. (2019). Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania. *Pedagogika*, 10(1), 27–46. <https://www.casopispedagogika.sk/rocnik-10/cislo-1/studia-brestovansky.pdf>
- Brestovanský, M. (2023). Akčná teória našej školy. 7 s. Rukopis.
- Brestovanský, M. et al. (2020). *Zuzana a jej škola: príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: PdF TU.
- Brestovanský, M., Grohová, V., & Baranyai, L. (2022). *Príbeh učiacej sa školy*. Bratislava: NIVAM.
- Bryant, P. (1995). *Collaborative action research „on the cutting edge“*. Lethbridge, Alta: University of Lethbridge, Faculty of Education. content (uleth.ca)
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51(2), 62–65.

- Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Carroll, G. et al. (2005). *Induction into learning communities*. Washington, D.C. https://www.academia.edu/47504317/Induction_into_Learning_Communities
- Coghlan, D., & Branick, T. (2014). *Doing Action Research in your own Organization*. SAGE Publications.
- Connelly, M. F. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622–639.
- Corey, S. M. (1949). Curriculum development through action research. *Educational Leadership*, 7(3), 147-153.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Čurpeková, O. (2020). *The Use of Humour as a Motivational Technique in ELT*. Brno. Diplomová práca. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury. Vedúca diplomovej práce: Jana Zerzová.
- Darák, M., Ferencová, J., & Šutáková, V. (2007). *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: FHPV PU.
- Dedouchová, M. (2001). *Strategie podniku*. C. H. Beck.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Donnelly, J. H., Gibson, J. L., & Ivancevich, J. M. (1997). *Management*. Praha: Grada.
- Drál, P., & Findor, A. (2016). Teachers as researchers? Assessing impact of pedagogical interventions on pupils' attitudes. *HUMAN AFFAIRS* 26, 271–287. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/humaff-2016-0024/html>
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Action research to support teachers' classroom materials development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 106-120.
- Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72.
- Eger et al. (2002). *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cechtuma.
- Elliot, J. (1991). *Action research for education change*. Philadelphia: Open University Press.

- Elliot, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 17–27). London: Flamer Press.
- Elliot, J. (1999). *Action research for educational change*. Open University Press, Buckingham.
- Elyıldırım, S., & Ashton-Hay, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 44(4). <http://eprints.qut.edu.au/12256/>
- Fabian, M. (2022). *Sociálno-výchovný program pre rozvoj rytierskych cností u chlapcov v strednom školskom veku*. Diplomová práca. Trnava: Trnavská univerzita. Vedúci diplomovej práce: Martin Brestovanský.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence: Brown University.
- Ferencová, J. (2021). Akčný výskum ako dôležitá súčasť profesijného učenia sa učiteľov. *Różnorodność w edukacji dorosłych XXI wieku*. Siedlce: WN IKRiBL. https://www.researchgate.net/profile/Anna-Klim-Klimaszewska/publication/357355804_Data_Mining_Project_for_Improving_the_e-Learning_Tasks_s_327-332/links/61ca4d55b8305f7c4b07309e/Data-Mining-Project-for-Improving-the-e-Learning-Tasks-s-327-332.pdf#page=203
- Ferencová, J., & Šutáková, V. (2022). Akčný výskum a profesijný rozvoj učiteľa. In: Kamanová, L., Adamec, P., & Šimáně, M. (Eds.), *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022. Omnes, omnia, omnio* (s. 24–31). https://doi.mendelu.cz/artkey/doi-990004-0700_akcny-vyskum-a-profesijny-rozvoj-ucite-a.php
- Ferencová, J. (2023). Akčný výskum ako nástroj skvalitňovania edukačnej praxe. *Pedagogické rozhľady*, 2, 10–27. <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr2-2023.pdf>
- Ferencová, J. (2024). *Edukačný akčný výskum v profesijnom rozvoji učiteľa. Skúsenosti, názory a sebavnímanie zručností učiteľov v oblasti akčného výskumu*. Prešov: PU.
- Ferencová, J., & Kosturková, M. (2020). *Kapitoly z didaktiky. Od učenia sa k vyučovaniu*. Prešov: Rokus.
- Fostering collaboration to improve professionalism*. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Fostering collaboration to improve professionalism | TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org)
- Frk, V. et al. (2010). *Riadenie ľudských zdrojov: (kapitoly o invencii a aktivite vo využívaní ľudského kapitálu)*. Prešov: Filozofická fakulta.
- Fridrichová, P. (2023). Tvorba školských vzdelávacích programov podľa nového štátneho vzdelávacieho programu. *Pedagogické rozhľady*, 32(5), 2023, s. 23 – 34.

- Fullan, M. (2007). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). The Big Ideas Behind Whole System Reform. *Education Canada*, 50(3), 24- 27. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396082070.pdf>
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). Eight Forces for Leaders of Change. *Journal of Staff Development*, 26(4), 54-58. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396067650.pdf>
- Gaffney, M. (2008). Participatory Action Research: An Overview. What makes it tick? *Kairaranga*, 9, s. 9-15.
- Gavora, P. 2000. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. et al., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: UK.
- Elektronická učebnica pedagogického výskumu (uniba.sk). ISBN 978-80-223-2951-4.
- Gillis, A., & Jackson, W. (2002). *Research methods for nurses: Methods and interpretation*. Philadelphia: F.A. Davis Company.
- Glanz, J. (2014). *Action Research. An Educational Leader's Guide to School Improvement*. USA: Rowman & Littlefield.
- Gogolová, D., & Verešová, J. (2020). *Realizácia pedagogického výskumu v školách a zariadeniach pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: MPC
- Greenwood, D. J., Whyte, W. F., & Harkavy, I. (1993). Participatory action research as a process and as a goal. *Human Relations*, 46(2), 175-192.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hajdúková, V. et al. (2009). *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC. <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/hajdukova.pdf>
- Hajnalová Buvalová, Ľ. (2014). Prehľad výskumov študentov Učiteľstva etickej výchovy. *E-Pedagogium* 2014, 14(1), 56-67. DOI: 10.5507/epd.2014.005
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). The SEven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 1-12.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9). DOI:10.7208/chicago/9780226317755.003.0001
- Hopkins, D. A., 2002. *Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18.

- Chandler, D., & Torbert, B. (2003). Transforming inquiry and action interweaving 27 flavors of action research. *Action Research*, 1, 133-152.
- Vzdelávacie štandardy. Charakter. (2023). https://www.minedu.sk/data/files/11818_charakter.pdf
- Chisholm, M. E. (2016). *Continuous Curriculum Development: An Approach for Quality Curriculum Development in the Caribbean*. https://www.researchgate.net/publication/316010048_Title_Continuous_Curriculum_Development_An_Approach_for_Quality_Curriculum_Development_in_the_Caribbean_Author_Title_Continuous_Curriculum_Development_An_Approach_for_Quality_Curriculum_Development_an
- IT Fitness Test 2022. (2022). https://itfitness.eu/media/reports/it_fitness_zaverecna_sprava_2022__a4.pdf
- IT Fitness Test – 2023. (2023). https://itfitness.eu/media/reports/IT_Fitness_Test_2023_sprava_o__2cZibWX.pdf
- Ivenz, P., & Reid, E. (2022). Development of Students' Intercultural Communicative Competence via Creating Their Own Cultures. *Journal of Language and Cultural Education*, 10(1), 61–69. file:///C:/Users/janka.ferencova/OneDrive%20-%20Pre%C5%A1ovsk%C3%A1%20univerzita%20v%20Pre%C5%A1ove/Janka/projekty/KEGA/publik%C3%A1cie/knihy/mnogografia_inovacie_tvorba%20kurikula/Development-of-Students-Intercultural-Communicative-Competence-via-Creating-Their-Own-Cultures.pdf
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jamali, D., Khoury, G., & Sahyoun, H. (2006). From bureaucratic organizations to learning organizations: an evolutionary roadmap. *The Learning Organization*, 13(4), 337–352.
- Kalaš, I et al. (2011). *Základy pedagogického výskumu*. Bratislava: ŠPÚ. https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/projekt-dvui/publikacie/zaklady_pedagogickeho_vyskumu.pdf
- Kasáčová, B. (2016). Teoretické východiská pedagogického skúmania detského poznania sveta. In. B. Kasáčová et al. (Ed.), *Deti na prahu vzdelávania dôvody a možnosti ich skúmania* (11–34). https://www.researchgate.net/profile/Dana-Hanesova-2/publication/313605215_CHildren_at_the_Threshold_of_Education_and_Their_world_-_In_Slovak_language_Dieta_na_prahu_vzdelavania/links/589f772aa6fdccf5e96d32b3/CHildren-at-the-Threshold-of-Education-and-Their-world-In-Slovak-language-Dieta-na-prahu-vzdelavania.pdf
- Kaščák, O., Pupala, B. (Eds.). (2011). *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renaissance, 2011.
- Kelly, P. J. (2005). Practical suggestions for community interventions using participatory action research. *Public Health Nursing*, 22(1), 65-73.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, K., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In: N. Denzin a Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Kidwai H. et al. (2017). *Participatory Action Research and Educational Development*. Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Kincheloe, J. L. (2016). The curriculum and the classroom. *Counterpoints*, 491, 611-632. Retrieved April 6, 2020, from <https://www.jstor.org/stable/45157434>
- King, N. R. (1986). Recontextualizing the curriculum. *Theory into Practice*, 25(1), 36-40.
- Koch, T., & Kralik, D. (2006). *Participatory Action Research in Health Care*. Wiley.
- Koch, T., Selim, P., & Kralik, D. (2002). Enhancing lives through the development of a community-based participatory action research program. *Journal of Clinical Nursing*, 11, 109-117.
- Kolibová, D., & Dolinská, E. (2021). Rozvoj prosociálneho správania žiakov základnej školy prostredníctvom preventívneho programu. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* 20(1), 84–106. https://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2021/03/ssf_1_21_s_obalkou.pdf
- Koshy, V., 2010. *Action research for Improving Educational Practice*. Sage Publications.
- Kosová, B. (2022). Školské reformy a inovácie - priestor pre nové modely vzdelávania a poradenstva. In: *Vzdělávání dospělých 2021 – v rozmanitých edukačních prostředích* (48–55). Praha: Česká andragogická společnost.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2012). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kostrub, D. (2017). Postoje aktérov treba dokázať akceptovať. Konštrukcionistická didaktika výučby matematiky. *Pedagogická revue*, 64(3), 40–59. https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/pedagogicka-revue/pedagogicka-revue_3-2017_final.pdf#page=41
- Kostrub, D. (2022). *Učiteľ – výskumník: profesia založená na výskume. Dizajny výskumu a premeny výučby*. Bratislava: UK.
- Kostrub, D. (2023). Učiteľ – výskumník. Nová profesijná výzva pre učiteľa predprimárneho vzdelávania. In: M. Miňová, & M. Slováček (Eds.), *Učiteľ(ka) predprimárneho vzdelávania: trendy, premeny a výzvy učiteľského povolania konferenčný recenzovaný zborník* (s. 39–47). <https://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/Zbornik-konferencia-Bratislava-2023.pdf>
- Kostrub, D., & Severini, E. (2020). Učenie sa päťročných detí využitím digitálnych technológií a robotiky v materskej škole. In A. Klim-Klimaszewska, &

- I. Scholtzová (Eds.), *Współczesne idee w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (137–165). Siedlce: Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich. https://www.researchgate.net/profile/Anna-Klim-Klimaszewska/publication/353806955_Wspolczesne_idee_w_educacji_przedszkolnej_i_wczesnoszkolnej_Monografia_wieloautorska/links/6112b9ce1ca20f6f8613460a/Wspolczesne-idee-w-educacji-przedszkolnej-i-wczesnoszkolnej-Monografia-wieloautorska.pdf#page=137
- Kostrub, D., Severini, E., & Mahrer – Milovčíková, K. (2016). Researching the Specifics of an Educare Curriculum for Children Aged 6-36 Months Based on the Concept of Play/Playing. *American Journal of Educational Research*, 2016, 4(11), 777-784. https://www.researchgate.net/profile/Dusan-Kostrub/publication/307964956_Researching_the_Specifics_of_an_Educare_Curriculum_for_Children_Aged_6-36_Months_Based_on_the_Concept_of_PlayPlaying/links/57d3e77008ae0c0081e665cf/Researching-the-Specifics-of-an-Educare-Curriculum-for-Children-Aged-6-36-Months-Based-on-the-Concept-of-Play-Playing.pdf
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kováč, S., & Hamar, T. (2024). The impact of language interference on foreign language pronunciation instruction. *Philologia* 34 (1), 97 – 114. https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickych_studii/Philologia/Philologia_2024_1/097-114_kovac-hamar_PHILOLOGIA_1_2024.pdf
- Kožík Lehotayová, B. (2023). Experimentácia vo výučbe písania. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 4, 83–90. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.83-90>
- Kubalíková, A. (2015). Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. *Pedagogika*, 6(1), 7–23. <https://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-1/studia-kubalikova.pdf>
- Kuzu, A. (2009). Action research in teacher education and professional development. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 425-433.
- Lambirth, A. et al. (2019). Teacher-led professional development through a model of action research, collaboration and facilitation. *Professional Development in Education*, 47(2), 1-19. DOI:10.1080/19415257.2019.1685565
- Leithwood, K., & Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. In: Leithwood, K., Louis, K. S. (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (67-90). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Lazarová, B. et al. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(33), 32-43. DOI: 10.1177/0022487102053001004

- Lukáč, E. (2009). Spoločnosť založená na vedomostiach - k niektorým výzvam pre vzdelávanie dospelých. *Humanum*, 3. Varšava: Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum w Warszawie, 343-353.
- Lukáč, E. (2010). *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí*. Prešov: Filozofická fakulta.
- Macdonald, C. D. (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- Macintyre, C. (2000). *The Art of Action Research in the Classroom*. London: David Fulton.
- Mackenzie, G. N., & Bebell, C. (1951). Curriculum development. *Review of Educational Research*, 21(3), 227-237.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. Spojené kráľovstvo: Teachers College Press.
- Maiter, S., Simich, L., Jacobson, N., & Wise, J. (2008). Reciprocity an ethic for communitybased participatory action research. *Action Research*, 6(3), 305-325.
- Majerník, M. (2013). Pragmatický prístup k systematickému získavaniu vedeckého poznania v pracovne psychologickéj praxi. In: R. Masaryk (Ed.) *Sociálne vplyvy v rozhodovaní* (171-194). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Manisesto for Creativity and Innovation in Europe*. (2009). https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_09_1702/IP_09_1702_EN.pdf
- Maňák, J. (2006). Determinanty kurikula. In: J. Maňák, T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 23-28). Brno: MU.
- Maňák, J. (2007). Modelování kurikula. *Orbis Scholae*, 2, (1), 40 - 53.
- Maňák, J. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mc Beath, J. (2005). Leadership as distribudet: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349-366. DOI: 10.1080/13634230500197165
- McGriff, S. J. (2000). *Instructional System Design (ISD): Using the ADDIE Model*. College of Education, Penn State University. Dostupné z: ADDIE.pdf (purdue.edu)
- McKernan, J. (1988). The Countenance of Curriculum Action Research: Traditional, Collaborative, and Emancipatory-Critical Conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(3), 173-200.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., & McIntyre, D. (2004). *Researching Teachers, Researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2005). *Introduction to educational research* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. California, USA: Sage Publications.
- Mikušová, M., & Soták, V. (2013). Action research in educational sciences. *Journal of Technology and Information Education. Časopis pro technickou a informační výchovu*, 5(2), 11-15.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th. edition). Boston: Pearson.
- Minkler, M. (2000). *Using participatory action research to build health communities*. PubMilic Health Reports, 115(2/3), 191-197.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Nábělková, E. (2012). *Matematické schopnosti rómskych žiakov mladšieho školského veku – možnosti diagnostiky a rozvoja*. Banská Bystrica: Euridica s. r. o.
- Národná správa PISA 2015. (2017). https://www2.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
- Návojský, A. (2023). Prierezové gramotnosti a ich miesto v novom štátnom vzdelávacom programe. *Pedagogické rozhľady*, 32(5), 2023, s. 64 – 75.
- Nešpor, Z. R. (Ed.). (2017). *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné na: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Inovace>
- Newmann, F. M., King, B., & Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299. <http://www.jstor.org/stable/1085442>
- Novotná, E. (2023). Akčný výskum v profesijnom rozvoji pedagógov. M. Miňová, M. Slováček (Eds.). *Učiteľ(ka) predprimárneho vzdelávania: trendy, premeny a výzvy učiteľského povolania* (124–130). Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. <https://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/Zbornik-konferencia-Bratislava-2023.pdf#page=124>
- OECD. (2012). *“Does performance-based pay improve teaching?”* Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org>
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

- O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. London: SAGE.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, P. F. (1998). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Orosová, R. et al. (2017). Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov. *Journal of Global Science*. <https://jogsc.com/pdf/2018/1/metody-sebareflexie.pdf>
- Ostradický, P., & Kostrub, D. (2023). Odkrývanie didaktickej reality učiteľom – nedeliteľnosť didaktickej teórie a praxe. *Edukácia*, 6(1), 63–71. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2023/ff/edukacia1-2023.pdf>
- Pavlov, I. (2010). *K metodike tvorby kurikula učebného predmetu*. Prešov: Škola plus, s.r.o.
- Pavlov, I. et al. (2018). *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pekařová, Z., & Hamar, T. (2024). Akčný výskum vo vysokoškolskom prostredí. In: *Kvalita jazykového vzdelávania na vysokých školách v Európe VIII Zborník príspevkov z konferencie* (28–34). Bratislava: UK. https://zona.fmed.uniba.sk/uploads/media/Kvalita_jazykoveho_vzdelavania_na_vysokych_skolach_v_Europe_VIII_02.pdf#page=28
- Petlák, E. (2022). Action Research – through the Eyes of Teachers. *Didactica Slovenica pedagoška obzorja*, 37(3-4), 81–94. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/93/96>
- Petlák, E. (2023). *Inovácie v edukácii*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Petríková, K., Orosová, R., & Novocký, M. (2021). Reflexia vyučovacích výstupov študenta učiteľstva na pedagogickej praxi. *Edukácia*, 4(2), 49–56. https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Petrikova_Orosova_Novocky.pdf
- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of In-service Education*, 32(4), 477–496, DOI: 10.1080/13674580601024432
- PIRLS 2021 (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. <https://pirls2021.org/results/>
- PISA 2018. (2019). *Insights and Interpretations*. OECD 2019. PISA 2018 Insights and Interpretations FINAL PDF.pdf (oecd.org)
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. et al. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Porubský, Š. (2012). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Porubský, Š. et al. (2014). *Škola a kurikulum - transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.

- Porubský, Š. et al. (2016). *Premeny školského kurikula: (slovenská a česká skúsenosť)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š. (2023). Didaktické aspekty kurikulárnej reformy. *Pedagogické rozhľady*, 32(5), 2023, s. 16 – 22.
- Portelli, J. P. (1987). Perspectives and imperatives on defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354-367.
- Pupala, B., Fridrichová, P. et al. (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>
- Profesijný štandard. Učiteľ základnej školy*. (2022). https://edu.nivam.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022_Standard_Ucitel_ZS_web-1.pdf
- Průcha, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pym, J. (1993). Some challenges facing emancipatory action research in South Africa. In S. Davidoff, C. Julie, D. Meerkotter & M. Robinson (Eds.), *Emancipatory education and action research* (pp. 61-66). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Raymond, D., Butt, R. L., & Townsend, D. (1992). Contexts for Teacher Development: Insights From Teachers' Stories. In: A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 143-161). London: Cassell and Columbia, N.Y.: Teachers College Press.
- Reid, J. (2011). Australia, you're standing in it: curriculum in its place. In: G. P. B. Doecke, W. S. W. Sawyer (Eds.), *Creating an Australian Curriculum for English*. Putney, NSW: Phoenix Education.
- Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research*, 1(1). <http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>
- Richterová, B. et al. (2020). *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostravská univerzita: Pedagogická fakulta. https://www.researchgate.net/publication/343712516_Akcní_vyzkum_v_teorii_a_praxi/link/60159eb1299bf1b33e38c52e/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Robbins, S. P., & Coutler, M. (2004). *Management*. Praha: Grada.
- Robinson, V. M. J., Höhepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Rule, I. A. C. (1973). *A philosophical inquiry into the meaning(s) of curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, New York.

- Rychnavská, M. (2017). *Akčný výskum ako nástroj autoevalvácie školy*. Bratislava: MPC.
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354. DOI: 10.14527/pegegog.2021.009
- Sabová, V. (2014). Ty ešte nemáš druhú atestáciu? *Slovenčinár. Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny*, 1(3), 48-50. http://sausba.sk/pdf_casopis/web/casopisy/sloveninar3_casopisSAUS.pdf#page=49
- Sagor, R. (2005). *The Action Research Guidebook: A Four-Step Process for Educators and School Teams*. Corwin Press.
- Senge, P. (2007). *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, s. r. o.
- Severini, E. (2012). Praktické skúmanie – akčný výskum v predprimárnom vzdelávaní. In: *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti: vedecko-odborná konferencia s medzinárodnou účasťou* (s. 157–170). Prešov: PF PU.
- Severini, E. (2014). Využitie digitálnych technológií v procese evalvácie – koncept e-portfólio. *Sapere Aude 2014 pedagogika, psychologie a dnešní společnost* (22–40), Hradec Králové: Magnanimitas.
- Siváková, M. et al. (2011). *Metodika tvorby školských vzdelávacích programov pre základné školy*. Bratislava: ŠIOV.
- Smith, M. K. (2017) What is action research and how do we do it?', *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/action-research/>
- Smith, M. K. (2007). Action research, *The Encyclopedia of Informal Education*.
- Somekh, B. (1995). *The contribution of action research to development in social endeavors: A position paper on action research methodology*. British Educational Research Journal, 21(3), 339-355.
- Sršníková, D. (2007). Vnímanie hodnotenia písomného prejavu študentmi : (akčný výskum). *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, 55(12), 127–135. <https://digilib2.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/104594.pdf>
- Starosta, V., & Shykitka, H. (2021). Motivation of professional activity preschool and primary education teachers. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University Series «Pedagogy Social Work»* DOI:10.24144/2524-0609.2021.49.208-214
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.
- Stoll, L. & Bollam, R. (2005). Developing leadership for learning communities. In: Coles, M. J., & Southworth, G. (2005). *Developing Leadership. Creating the schools of tomorrow* (50-64). Maidenhead: Open University Press.
- Strategické plánovanie*. (2012). https://www.skola21.sk/public/media/5940/Strategicke_planovanie.pdf

- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Susman, G. (1983). Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective. In: Morgan, G. (Ed.), *Beyond Method: Strategies for Social Research* (95–113). Sage, Newbury Park.
- Škola pre 21. storočie – Inovačný rámec. (2011). https://www.skola21.sk/public/media/5821/UVOD_skola21_inovacny_ramec.pdf
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. 2023. Dostupné z: 11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf (minedu.sk)
- Šukolová, D. (2018). Mapovanie potrieb doktorandov a školiteľov – akčný výskum PF UMB. In: M. Kosturková et al. (Eds.), *Vybrané aspekty pedagogickej profesie* (402–411). Prešov: PU.
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Ištvan, I. (2019). *Škola v procese zmeny*. Prešov: FHPV PU.
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Rovňanová, L. (2019). *Inovatívna kultúra učiacej sa školy*. Prešov: FHPV PU.
- Tasiopoulou, A. H., & Wastiau, E. P. (Eds.). (2017). Open Book of Educational Innovation. European Schoolnet.OECD. 2017. *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
- Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. Taylor & Francis. <https://infed.org/mobi/action-research/>
- Tienken, Ch. H. (2013). International comparisons of innovation and creativity, *Kappa Delta Pi Record*, 49(4), 153–155. DOI:10.1080/00228958.2013.845501
- Tichá, I. (2005). *Učíci se organizace*. Praha: Alfa Publishing, s. r. o.
- Tóthová, R., Kostrub, D., & Š. Ferková. (2017). *Žiak, učiteľ a výučba (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Prešov: Rokus.
- Trabalíková, J. (2011). Kooperatívne vyučovanie a jeho vplyv na klímu triedy v 5. roč. ZŠ. *Pedagogika*, 2(1), 36–52. <https://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Trabalikova.pdf>
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ukowitz, M. (2021). Who defines innovation in education? Participatory action research and organisational learning. *Educational Action Research*, DOI: 10.1080/09650792.2021.1944245
- Urbanová, E. (2022). *Virtuálna realita v univerzitnom vzdelávaní zdravotníckych odborov*. Habilitačná práca. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta. https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/20.500.14390/39730/Urbanova_habpr%C3%A1ce.pdf?sequence=1
- Valica, M., & Rohn, T. (2015). Innovation in Ethical Education by Means of Teachers' Action Research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 14, 3956–3963.

- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299- 321.
- Vymedzenie gramotnosti a ich gradačná postupnosť. (2023). https://www.minedu.sk/data/files/11812_vymedzenie-gramotnosti-a-ich-gradacna-postupnost.pdf
- Vzdelávacie štandardy. Metakognícia. (2024). https://www.minedu.sk/data/files/11821_metakognicia.pdf
- Vzdelávanie pre 21. storočie. (2023). <https://vzdelavanie21.sk/> 8.
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71–82. DOI:10.1016/j.stueduc.2016.11.001
- Walterová, E. et al. (2004a). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. 1. diel. Brno: Paido
- Walterová, E. et al. (2004b). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. 2. diel. Brno: Paido.
- Watson, D., & Stevenson, M. (1989). Teacher Support Groups: Why and How. In: G. Pinnell & M. Matlin (Eds.), *Teachers and Research: Language Learning in the Classroom* (pp. 121- 122). Newark, DE: International Reading Association.
- Yildirim, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seckin Yayıncılık.
- Young, R. (1990). *A critical theory of education: Habermas and our children's future*. New York: Teachers College Press
- Young, L. (2006). Participatory action research (PAR): A research strategy for nursing? *Western Journal of Nursing Research*, 28(5), 499-504.
- Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013. (2014). <https://www.minedu.sk/data/att/b9f/6463.0e84d4.pdf>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: 245/2008 Z. z. Školský zákon | Aktuálne znenie (zakonypreludi.sk)
- Zelenáková, M. (1998). Strategické plánovanie organizácií. In: D. Ondrušek et al. *Čítanka pre neziskové organizácie*. Bratislava PDCS – Centrum prevencie a riešenia konfliktov.
- Zverejnenie výsledkov slovenských 15-ročných žiakov v medzinárodnej štúdii OECD PISA 2022. (2023). ZVEREJNENIE VÝSLEDKOV SLOVENSKÝCH 15-ROČNÝCH ŽIAKOV V MEDZINÁRODNEJ ŠTÚDII OECD PISA 2022 | Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (minedu.sk)
- Žoldošová, K., & Kotuláková, K. (2023). Ako na prvý cyklus v prírodovednom vzdelávaní. *Pedagogické rozhľady*, 32(5), 2023, s. 41 – 55.

PRÍLOHA A

Postup tvorby školského vzdelávacieho programu

1. Poslanie, vízia, analýza stavu školy a identifikácia potrieb, formulovanie stratégií a cieľov školy

Poslanie (misia) školy sa týka jej existenčných otázok, účelu, zmyslu jej existencie. Prináša stručnú a výstižnú odpoveď na otázku: Prečo tu ako škola sme? O čo sa snažíme? Čo chceme? Čo je zmyslom našej existencie? Poslanie môže byť formulované napr. takto:

Sme tu ako škola preto, aby sme v prostredí bezpečia a dôvery umožnili dieťaťu objaviť a rozvíjať svoj potenciál, ktorý dokáže uplatniť v osobnom aj pracovnom živote, aby sme podporili rozvoj jeho charakterových vlastností, ktoré sú potrebné pre čestný, zodpovedný život voči sebe, iným ľuďom, spoločnosti a prírode.

Vízia vzniká na základe poslania. Je to predstava o smerovaní školy, ideálny obraz jej budúcnosti. Odpovedá na otázku, ako bude škola vyzerat' o päť, prípadne o 10 rokov, ako sa v nej budú ľudia cítiť, čo si na nej budú môcť ceniť, ako bude škola spolupracovať s okolitým prostredím. Vízia, ako plastický obraz o smerovaní školy, pomáha určovať konkrétne ciele na jej uskutočnenie. Môže byť formulovaná rôzne obsiahne, na niekoľko strán, alebo môže mať podobu jednoduchého hesla, napr.:

*Moderná škola, priateľská deťom, otvorená širokej verejnosti.
Úspešná škola, kde všetci ťahajú za jeden povraz a pod.
Naša škola sa stane atraktívnym, bezpečným, životaschopným prostredím. Bude poskytovať priestor pre komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa s dôrazom na podporu jeho potenciálu. Bude miestom pre aktívne učenie sa, ale aj oddych a zábavu. Miestom, ktoré bude priateľské a otvorené nielen deťom, ale aj rodičom a širšej komunite, kde rešpekt, úcta, zodpovednosť a dôvera bude základom pre otvorenú komunikáciu a spoluprácu. Naša škola bude fungovať ako učiaca sa komunita otvorená novým výzvam a potrebám budúcnosti, tak, aby naši žiaci a absolventi boli pripravení na ďalšie a celoživotné štúdium, aby získali gramotnosti potrebné pre spokojný a zmysluplný život.*

Dobre formulovaná, efektívna vízia má podľa Kottera (1996) niekoľko atribútov:

- Je obrazotvorná – vytvára obraz o tom, ako má škola v blízkej budúcnosti vyzerat'.
- Je želateľná – odpovedá na potreby žiakov, učiteľov, vedenia školy, rodičov.
- Je presne zacielená a formulovaná jasne, aby poskytovala návod, ako riešiť konkrétne problémy a ako sa rozhodovať.
- Je flexibilná a dostatočne všeobecná, aby umožňovala realizovať zmeny vzhľadom na meniace sa podmienky.
- Je komunikovateľná iným.

K týmto atribútom by sme vo vzťahu k vízii školy mohli pridať ešte jeden:

- Je spoločným dielom zamestnancov školy. Hovoríme o tzv. zdieľanej vízii, ktorá vychádza z názorov, presvedčení a spoločných hodnôt zamestnancov školy.

Vízia vychádza z hodnôt, preto je veľmi silným motivátorom konania. Súčasťou vízie preto môže byť definovanie hodnôt školy, ktoré predstavujú to, na čom záleží, čo je oceňované, o čo škola a jednotliví jej členovia usilujú. Hodnoty určujú to, ako sa správame, ako konáme, aby sme naplnili svoju víziu. Hodnoty určujú to, ako sa k sebe zamestnanci školy správajú navzájom, ako sa správajú k žiakom, rodičom, širšej komunite, aké prostredie v škole vytvárajú. Škola si môže spoločne zdefinovať hodnoty tak, že vyberie napr. šesť hodnôt z predloženého zoznamu.

Príklady hodnôt		
Dôvera	nezávislosť	inovatívnosť
otvorenosť	sloboda	múdrosť
spolupráca	súdržnosť	kreativita
zodpovednosť	pravidlá	efektivita
rešpekt	princípy	ciele
úcta	lojálnosť	disciplína

Hodnoty školy je možné rozdeliť do niekoľkých oblastí – môžu sa týkať: kurikula (vyučovaco-učebného procesu), klímy školy, riadenia, rozvoja pedagógov a pod.

Na formulovanie vízie nadväzuje definovanie **stratégií** a **cieľov školy**, ktoré vyjadrujú, čo chce škola v dlhodobom horizonte dosiahnuť. Predchádzať by im však mala analýza stavu školy. Až na základe nej je možné zodpovedne a efektívne stratégie a ciele vymedziť.

Analýza stavu školy vedie k odpovedi na otázku kde sa škola aktuálne nachádza a čo to vo vzťahu k potrebám reformy a formulovanej vízii znamená. Medzi najviac využívané prostriedky situačnej analýzy školy patrí **SWOT analýza**. Pomáha identifikovať faktory, ktoré sú dôležité pre formulovanie zámerov a stanovenie cieľov. Názov SWOT analýza je akronym pozostávajúci zo začiatočných písmen anglických slov: strenghts (silné stránky, prednosti), weaknesses (slabé stránky, nedostatky), opportunities (príležitosti, možnosti, šance), threats (hrozby, obavy, riziká).

Pri realizácii SWOT analýzy je vhodné vyvolať diskusiu medzi zamestnancami školy zameranú na identifikáciu a klasifikáciu jednotlivých stránok života školy. Pri realizácii SWOT analýzy je efektívnejšie sústrediť sa na určité vybrané časti, neorientovať ju príliš široko, lebo je potom možné ľahko sa stratiť v množstve rôznorodých údajov. Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu podľa nového štátneho vzdelávacieho programu a požiadaviek reformy je vhodné orientovať sa práve na ne. Na začiatku je možné realizovať diskusiu o úspechoch školy, ale tiež o oblastiach, v ktorých by škola chcela dosiahnu viac, alebo v ktorých sa jej nepodarilo dosiahnuť stanovené ciele. Je možné sa zamerať na otázky typu: Ktoré najvýznamnejšie úspechy sme dosiahli za ostatné roky? Ako by bolo možné tieto úspechy zlepšiť? V ktorej oblasti sme nedosiahli to, čo sme chceli? Aké sú príčiny nenaplnenia cieľov? Takáto diskusia vytvára predpoklad pre vymedzenie silných a slabých stránok školy. Táto časť analýzy predstavuje **interné hodnotenie**, kde možno sledovať tieto oblasti:

Charakteristiky školy: materiálne a priestorové podmienky; architektúra školy; estetické kvality prostredia školy; stabilita učiteľského zboru; podiel administratívnych a technických pracovníkov v školách; zaťaženosť učiteľov administratívou; vybavenosť školy IKT; vybavenosť školskej knižnice; veľkosť školy; charakteristiky psychosociálneho prostredia; kultúra školy; systém profesijného rozvoja; systém sebaevalvácie školy; spolupráca školy s rodičmi, komunitou; spokojnosť rodičov so školou; ponuka mimoškolských a mimovyučovacích aktivít a pod.

Charakteristiky vyučovacieho procesu: stratégie a metódy výučby; realizácia otvorených hodín; klíma na vyučovaní; využívanie učebných pomôcok a didaktickej techniky; učebné zdroje; participácia žiakov na

vyučovaní; počet žiakov v triede; formy vyučovania; akceptácia žiakov, ich individuality a potenciálu; hodnotenie vo vyučovaní a pod.

Charakteristika kurikulárnych dokumentov: tvorba školského vzdelávacieho programu, jeho adekvátnosť vo vzťahu k štátnemu vzdelávaciemu programu; vzdelávacie štandardy; učebné osnovy; dostupnosť školských kníh a metodických materiálov pre učiteľov; rozsah učiva a primeranosť požiadaviek vyplývajúcich zo vzdelávacích štandardov a pod.

Charakteristika učiteľov: kvalifikačná štruktúra; dĺžka pedagogickej praxe a zloženie učiteľského zboru z hľadiska veku; erudovanosť, profesionalita učiteľov; jazykové zručnosti, digitálne zručnosti; zahraniční lektori; angažovanie sa učiteľov aj v oblasti mimoškolskej a mimovyučovacej činnosti; profesijný rozvoj učiteľov; spolupráca učiteľov v rámci školy a pod.

Charakteristika žiakov: kognitívne, socioafektívne charakteristiky žiakov; podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; prospech žiakov; správanie; sociálne a etnické zloženie žiakov; postoje žiakov k učeniu sa a sebavzdelávaniu; učebná motivácia žiakov a pod.

(Šuťáková, Ferencová & Ištvan, 2019, s. 41 – 43).

Cieľom **externého hodnotenia** je definovať faktory, ktoré podporujú (príležitosti), alebo naopak obmedzujú napĺňanie zámerov (ohrozenia). Táto časť hodnotenia zahŕňa otázky: Aké hlavné problémy v súčasnosti škola rieši? Aký dopad majú na chod školy? Plní škola očakávania rodičov, verejnosti? Ktoré faktory môžu ovplyvniť prostredie, v akom sa škola nachádza? S akými problémami je potrebné v budúcnosti počítať? Čo môže škola robiť lepšie? Na ktoré výzvy alebo príležitosti by mala škola reagovať? a pod. Škola funguje v určitom prostredí s jeho ekonomickými, demografickými, politickými, legislatívnymi a inými charakteristikami, ktoré ju významne podmieňujú. Pri identifikácii príležitostí a rizík je vhodné sledovať tieto typy prostredia:

Ekonomické prostredie: finančné výdavky na školstvo; výdavky na verejné a súkromné vzdelávanie, na jednotlivé typy škôl; výdavky na žiaka; spolupodieľanie sa na financovaní inými subjektami (podnikmi, firmami ...); počet učiteľov pripadajúci na počet žiakov; výdavky na pedagogický výskum; využívanie fondov z EÚ a pod.

Demografické prostredie: celkový počet obyvateľov v regióne; priemerný prírastok populácie za rok; hustota osídlenia; podiel obyvateľov

vo veku 14 – 64 rokov (potenciálne ekonomicky činne populácie); podiel obyvateľov žijúcich v meste; podiel národnostných menšín a pod.

Politické prostredie: vzdelávacia politika štátu; politická orientácia štátu; vzdelávacie politiky vytvárané rôznymi politickými stranami s odlišnou ideologickou orientáciou a pod.

Sociálne a kultúrne prostredie: štruktúra pracovných síl; zamestnanosť žien – matiek; urbanizácia obyvateľstva; črty životného štýlu obyvateľov, napr. spôsob využívania voľného času; atraktivnosť učiteľského povolania; sociálna štruktúra obyvateľstva v danom regióne; možnosti kultúrneho vyžitia a pod.

(Šuťáková, Ferencová & Ištvan, 2019, s. 40).

SWOT analýza predstavuje interné a externé hodnotenie popisujúce situáciu, v ktorej sa škola nachádza. Zároveň tiež pomáha definovať problémy, ktoré je potrebné riešiť, aby mohla plniť svoje poslanie. Kombináciou vonkajších a vnútorných činiteľov vznikajú nasledovné stratégie:

Stratégia SO (silné stránky a príležitosti) – stratégia využitia – umožní využiť silné stránky školy a príležitosti vonkajšieho prostredia.

Stratégia WO (slabé stránky a príležitosti) – stratégia hľadania – umožní prekonávať slabé stránky využitím príležitostí vonkajšieho prostredia.

Stratégia ST (silné stránky a ohrozenia) – stratégia konfrontácie – umožní využiť silné stránky na prekonanie hrozieb vonkajšieho prostredia.

Stratégia WT (slabé stránky a ohrozenia) – stratégia vyhýbania – umožní minimalizovať slabé stránky a čeliť ohrozeniam.

Stratégia OT (príležitosti a ohrozenia) – umožní rozlíšiť atraktívne príležitosti a súčasne zamyslieť sa nad ohrozeniami či problémami, ktorým bude škola čeliť, nad ich vážnosťou a pravdepodobnosťou ich naplnenia.

Stratégia SW (silné stránky a ohrozenia) – umožňuje využiť silné stránky a čeliť ohrozeniam; posúdiť, či silné stránky sú výhodou a či úsilie vynaložené na prekonanie hrozieb prinesie očakávaný efekt. (Šuťáková, Ferencová & Ištvan, 2019).

Zjednodušene možno využiť výsledky SWOT analýzy uvažovaním o tom, ako čo najlepšie využiť silné stránky na využitie príležitostí a oslabenie hrozieb, ale aj o tom, ktoré slabé stránky bude potrebné posilniť. Je možné pri tom využiť aj diagram SWOT analýzy.

Súčasťou analýzy je aj analýza vzdelávacích potrieb, ktorú je možné realizovať prostredníctvom rôznych dotazníkov, rozhovorov, fókusových skupín či na základe vzdelávacích výsledkov žiakov. Dôležitými ukazovateľmi sú aj národné či medzinárodné testovania. (Fridrichová, 2023).

Stratégia školy je širšie definovaný postup, ktorý chce škola realizovať na dosiahnutie svojej vízie a poslania. Stratégie je vhodné definovať pre určité oblasti, ako je napr. kurikulum, klíma školy, riadenie, pedagogický zbor školy, spolupráca s komunitou. Stratégií obvykle škola nedefinuje veľa (cca 7), podrobnejšie ich však rozpracúva v podobe cieľov školy. (Škola pre 21. storočie, 2011). Stratégiou školy môže byť napr.:

- podpora pozitívnej sociálnej klímy školy
- podpora dôvery, otvorenej komunikácie a spolupráce v škole;
- zvýšenie participácie zamestnancov školy na plánovaní a tvorbe kurikula školy;
- profesijný rozvoj pedagógov realizovaný priamo v prostredí školy a odpovedajúci na jej potreby;
- podpora komplexného rozvoja osobnosti žiaka;
- integrácia vzdelávacích obsahov;
- zapojenie rodičov do tvorby kurikula;
- podpora spolupráce so širšou komunitou; a pod.

Cieľ školy je zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému škola smeruje (Eger et al., 2002).

Cieľ školy by mal byť formulovaný:

- pozitívne (čo škola chce, nie to, čo nechce);
- v prítomnom čase (pri formulovaní cieľov je potrebné si predstaviť, akoby sme ich dosiahli);
- do budúcnosti;
- jasne, konkrétne;
- v súvislosti s poslaním a víziou školy;
- na základe analýzy súčasného stavu školy;
- merateľne (aby bolo možné zistiť, či bol dosiahnutý).

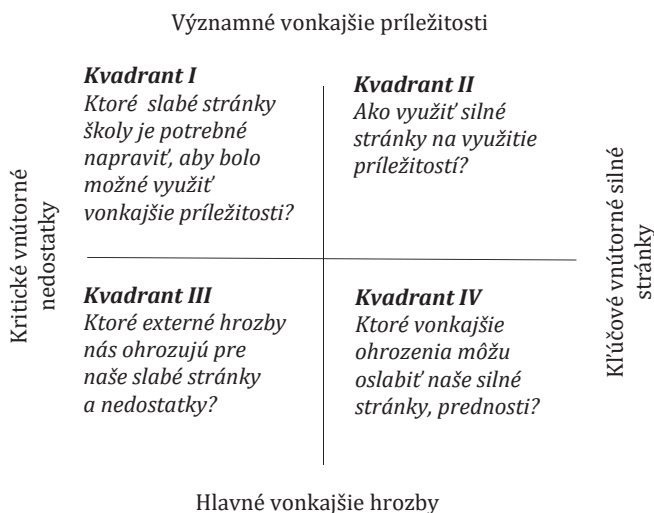
Odporúčame neformulovať cieľov príliš veľa, radšej menej, ale zmysluplných a reálne dosiahnuteľných. Pre lepšiu prehľadnosť je možné ich formulovať rozdeľiac ich do viacerých oblastí, napr.:

- ciele orientované na žiaka/dieťa;
- ciele orientované na výchovno-vzdelávací proces;
- ciele orientované na kultúru školy;
- ciele orientované na profesijný rozvoj;
- ciele orientované na spoluprácu s rodičmi, širším prostredím školy; a pod.

Pri definovaní cieľov školy môžu pomôcť kritériá vyjadrené akronymom SMART. Cieľ má byť:

- špecifický (S – specific) – je jasné, čo sa cieľom sleduje, čo je potrebné pre to urobiť a kto to má urobiť (napr. prepájať vzdelávacie oblasti a vytvoriť približne šesťčlenné tímy učiteľov pre jednotlivé vyučovacie predmety a vzdelávacie oblasti, ktoré budú pravidelne prehodnocovať a inovovať kurikulum v súlade s potrebami štátneho vzdelávacieho programu a potrebami školy s osobitným dôrazom na integrovanie vzdelávacích obsahov, plnenie minimálnych štandardov a rozvoj gramotností žiakov);
- merateľný (measurable), pozorovateľný – obsahujú jasne definovaný výkon, ale aj kritérium jeho dosiahnutia (napr. pracovné tímy učiteľov sa budú stretávať pravidelne, raz do týždňa aspoň na jednu hodinu, aby spoločne riešili otázky tvorby kurikula v rámci konkrétneho vyučovacieho predmetu či vzdelávacej oblasti);
- dosiahnuteľný (attainable) – v daných podmienkach a v danom časovom období;
- realistický (realistic) – je možno na jeho dosiahnutie použiť dostupné zdroje (materiálne, personálne, finančné a pod.);
- časovo vymedzený (time limited) – je jasné, čo sa má kedy dosiahnuť, je jasne stanovený začiatok i koniec potrebných aktivít, dôležité míľniky (kontrolné termíny), čo sa bude kedy monitorovať, vyhodnocovať a pod.

(Strategické plánovanie, 2012).



Obrázok č. 13 Diagram SWOT analýzy

(Zdroj: Strategické plánovanie, 2012)

Všetky vyššie uvedené kroky môžu pomôcť pri **definovaní vlastného zamerania školy** ako významnej súčasti školského vzdelávacieho programu. Zameranie školy predstavuje jej komplexnú charakteristiku a profiláciu. Zahŕňa základné informácie o škole s cieľom predstaviť ju verejnosti a zároveň zhrnúť všetky podstatné informácie pre tvorbu školského vzdelávacieho programu. Zameranie by malo byť napísané tak, aby bolo zrozumiteľné laickej i odbornej verejnosti. Malo by obsahovať:

- charakteristiku aktuálneho (východiskového) stavu školy;
- čo škola ponúka a čo môže ponúknuť;
- čo by chcela v blízkej budúcnosti ponúknuť pre zlepšenie kvality výchovy a vzdelávania, prípadne čo chce zmeniť a prečo.

Zameranie školy teda má byť spracované v súlade s poslaním, víziou a cieľmi školy a na základe analýzy jej stavu (napr. na základe SWOT analýzy).

Zahŕňa tiež charakteristiku:

- veľkosti a materiálneho technického vybavenia školy – kapacita žiakov, počet tried podľa ročníkov, vybavenie školy, vybavenosť učební, kabinetov, telocvična, technické vybavenie školy, stravovanie, pod-

mienky pre duševnú hygienu, oddychové zóny, opatrenia týkajúce sa bezpečnosti žiakov a pod., vrátane nedostatkov či obmedzení, ktoré chce škola do budúcnosti zlepšiť;

- pedagogického zboru – pedagogická a odborná spôsobilosť, počet vyučujúcich, špecifické zručnosti a pod., ale tiež údaje o práci školského psychológa, výchovného poradcu, špeciálnych pedagógov, pedagogických asistentov a pod.;
- dlhodobých projektov a medzinárodnej spolupráce;
- spolupráce s rodičmi, sociálnymi partnermi a inými subjektami (formy spolupráce s rodičmi, zamestnávateľmi, občianskymi združeniami, zriaďovateľom a pod.).

2. Profil absolventa, ciele vzdelávacích cyklov a učebný plán školy

Formulovanie profilu absolventa je povinnou súčasťou školského vzdelávacieho programu strednej školy. Profil absolventa predstavuje komplex vzdelávacích výstupov (štandardov), vedomostí, zručností, postojov, osobných čŕt a iných dispozícií, ktorými bude absolvent školy disponovať, aby bol pripravený na ďalšie vzdelávanie a ďalší aktívny život v spoločnosti. (Hajdúková et al., 2009). Je vymedzený v štátnom vzdelávacom programe, avšak základná škola si ho môže kreovať podľa svojich špecifik aj v školskom vzdelávacom programe. Profil absolventa formulovaný na úrovni školy korešponduje s jej zameraním (profiláciou) a mal by sa odraziť v učebnom pláne. Dôležité však je, aby vychádzal z profilu absolventa, ktorý je definovaný v štátnom vzdelávacom programe. Podľa štátneho vzdelávacieho programu žiak má byť po absolvovaní základného vzdelávania spôsobilý napr.:

- *vyjadrovať a interpretovať pojmy a vzťahy medzi nimi, myšlienky, pocity a potreby, fakty a názory ústnou a písomnou formou v slovenskom a v materinskom jazyku (ak je odlišný od slovenského jazyka) v rôznorodých situáciách a príležitostiach;*
 - *komunikovať aspoň v jednom cudzom jazyku na požadovanej úrovni;*
 - *používať a hodnotiť texty rôznej povahy za účelom ich využitia pri ďalšom učení sa a vo vyhodnocovaní informácií v rôznych životných situáciách;*
 - *rozvíjať a používať matematické a logické myslenie, princípy a postupy na riešenie rôznych problémov v každodennom živote a v ďalšom štúdiu a na argumentáciu svojich myšlienok;*
- a pod.

(bližšie pozri Štátny vzdelávací program ..., 2023, s. 6).

V súlade so všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania by mal byť aj profil absolventa školy definovaný v oblasti rozvíjania gramotností, metakognície a hodnôt, postojov a charakteru a doplnený o spôsobilosti, ktoré budú odrážať profiláciu školy.

Pri formulovaní profilu absolventa je teda vhodné vychádzať z:

- profilu absolventa príslušného stupňa vzdelávania uvedeného v štátnom vzdelávacom programe;
- vymedzenia gramotností a ich gradačnej postupnosti pre jednotlivé cykly vzdelávania, tak ako sú uvedené v štátnom vzdelávacom programe;
- zo zamerania školy.

V nadväznosti na vymedzené ciele školy a zadefinovaný profil absolventa, učitelia školy ďalej rozpracujú ciele až na úroveň jednotlivých vzdelávacích cyklov. V kontexte všeobecnejšie formulovaných cieľov sú **ciele vzdelávacích cyklov** špecifikované v oblasti rozvíjania gramotností, metakognície, hodnôt, postojov a charakteru. Ciele na úrovni cyklov sú súčasťou štátneho vzdelávacieho programu, škola si ich však môže ešte bližšie špecifikovať podľa vlastných potrieb, zamerania, koncepcie. V nadväznosti na očakávané ciele, vychádzajúc z rámcového učebného plánu v štátnom vzdelávacom programe, zostavuje škola učebný plán školy.

Zostavenie učebného plánu. Učebný plán školy je dôležitý kurikulumný dokument, ktorý je súčasťou školského vzdelávacieho programu. Rozpracúva rámcový učebný plán uvedený v štátnom vzdelávacom programe a prehľadne vyjadruje obsah vzdelávania prostredníctvom zoznamu predmetov a počtu hodín, ktoré sú jednotlivým predmetom v jednotlivých ročníkoch pridelené (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Rámcový učebný plán vymedzuje týždenný počet vyučovacích hodín pre jednotlivé predmety, resp. vzdelávacie oblasti v jednotlivých cykloch vzdelávania (tab. 7).¹

Pri vytváraní učebného plánu školy je dôležité neprekročiť súčet hodín určený pre konkrétny ročník v rámcovom učebnom pláne, s výnimkou, ak vyučovacie hodiny nad rámec škola financuje sama z vlast-

1 V tabuľke (tab. 7) prezentujeme rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. Existujú však ešte varianty rámcového učebného plánu pre školy s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny a školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín.

ných zdrojov. Rámcový učebný plán vymedzuje aj počet tzv. voliteľných (disponibilných) hodín, ktoré škola môže využiť v súlade s vlastnou profiláciou na posilnenie existujúcich (bežných) vyučovacích predmetov, alebo si do kurikula môže zaviesť vlastný predmet, ktorého obsah bude zameraný napr. na rozvíjanie prierezových gramotností.

Rozdelenie časových dotácií v učebnom pláne školy je východiskom pre rozdelenie učiva v učebných osnovách. Vyučovanie pritom môže byť organizované klasicky, prostredníctvom 45-minútových vyučovacích jednotiek, alebo ako dvojhodinové vyučovacie jednotky, či vo vyučovacích blokoch.

V 2. a 3. cykle škola tiež realizuje pre každú triedu tematické dni zamerané na rozvoj prierezových gramotností v rozsahu najmenej 4 vyučovacie dni v jednom školskom polroku. Tieto tematické dni sú formou vyučovania časti obsahu a cieľov vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť, prípadne sa odporúča zakomponovať do obsahu tematických dní prierezové gramotnosti. Ciele a obsah týchto tematických dní si škola zadefinuje v školskom vzdelávacom programe. Ďalej škola realizuje raz ročne v každom ročníku 1. a 2. cyklu didaktické hry a v každom ročníku 3. cyklu účelové cvičenia. Jeden vyučovací deň pritom predstavuje v 1. cykle 5 vyučovacích hodín, v 2. a 3. cykle šesť vyučovacích hodín. Ciele a obsah didaktických hier a účelových cvičení vychádza zo vzdelávacích štandardov vzdelávacej oblasti zdravie a pohyb a škola ich taktiež definuje v školskom vzdelávacom programe.

(Štátny vzdelávací program ..., 2023).

Zostavenie učebného plánu je pomerne náročný proces, ktorý si vyžaduje dobré analytické a kombinatorické zručnosti. Pred jeho zostavením je potrebné okrem už spomínaného špecifikovania zamerania školy a profilu absolventa:

- pozrieť rámcový učebný plán, aké možnosti a obmedzenia z neho vyplývajú;
 - zhodnotiť možnosti školy – delenie tried, alternatívy výberu predmetu pre žiakov;
 - analyzovať štruktúru žiakov (žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiaci s podpriemernými výsledkami);
 - urobiť prieskum záujmu pedagógov a žiakov.
- (Siváková et al., 2011).

Tabuľka č. 7 Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským

Vzdelávacia Oblasť	Zoznam vyučovacích predmetov	1. Cyklus			2. cyklus		3. Cyklus			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Jazyk a komunikácia	slovenská jazyk a literatúra	24			12		19			
	cudzí jazyk	3			6		12			
	druhý cudzí jazyk									
Matematika a informatika	Matematika	12			8		17			
	Informatika	1			2		3			
Človek a príroda	človek a príroda	3			4		16			
	Biológia									
	Fyzika									
	Chémia									
Človek a spoločnosť	človek a spoločnosť	3			5		13			
	občianska náuka									
	Geografia									
	Dejepis									
	náboženská výchova/ etická výchova	3			2		4			
Človek a svet práce	človeka svet práce	3			2		4			
Umenie a kultúra	hudobná výchova	3			2		3			
	výtvarná výchova	3			2		4			
Zdravie a pohyb	telesná a športová výchova	6			4		8			
Sumár hodín za cyklus (bez disponibilných hodín)		64			49		103			
Voliteľné (disponibilné) hodiny		6			4		16			
Spolu za cyklus		70			53		119			
Časové dotácie v ročníkoch		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
		22	23	25	26	27	29	30	30	30

(Zdroj: Štátny vzdelávací program ... 2023, s. 13)

3. Učebné osnovy, vzdelávacie štandardy a systém hodnotenia žiakov

Tvorba učebných osnov. Učebné osnovy sú pedagogické dokumenty, ktoré vymedzujú ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov vymedzených v učebnom pláne školy. Zahŕňajú charakteristiku vyučovacieho predmetu, ciele predmetu, obsah predmetu a výstup v podobe vzdelávacích štandardov (obsahových a výkonových).

Učebné osnovy obsahujú:

- zázhlavie – názov predmetu (má vystihovať jeho obsah, má byť jasný, stručný), časový rozsah výučby (1 hodina týždenne sa rovná 33 hodín ročne), ročník, v ktorom sa vyučuje, stupeň vzdelania;
 - charakteristiku vyučovacieho predmetu (zdôvodnenie vytvorenia učebného predmetu - prečo je predmet zaradený do obsahu vzdelávania; čím je významný; z ktorých hlavných častí sa skladá učivo vyučovacieho predmetu; ako učivo časovo nadväzuje na učebný plán; z ktorých hlavných tematických častí sa skladá; aké vzťahy a súvislosti existujú medzi predmetom medzi ďalšími vyučovacími predmetmi, tematickými celkami či témami; aké formy organizácie vyučovania budú v predmete uprednostňované s akou časovou dotáciou, za akých podmienok a kde sa výučba predmetu realizuje, či sa žiaci delia na skupiny alebo sa spájajú viaceré triedy);
 - ciele vyučovacieho predmetu (na aké činnosti je predmet orientovaný, aké zručnosti a spôsobilosti, hodnoty, postoje či charakterové vlastnosti predmet umožňuje rozvíjať);
 - obsah spracovaný v podobe tematických celkov a tém;
 - výstup – vzdelávací štandard (určenie obsahového a výkonového štandardu, teda čo a na akej úrovni si má žiak osvojiť).
- (Siváková et al., 2011).

Súčasťou spracovania učebných osnov je teda **špecifikovanie vzdelávacích štandardov**, v tomto prípade pre jednotlivé predmety či vzdelávacie oblasti. Vzdelávací štandard predstavuje súbor požiadaviek alebo aj noriem na osvojenie vedomostí, zručností, spôsobilostí žiakov, ktorých úspešným osvojením môžu žiaci pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu, alebo aby im mohol byť priznaný určitý stupeň vzdelania (Pavlov, 2010). Môže sa vzťahovať aj na učivo predmetu, tému alebo tematický celok.

Vzdelávacie štandardy sa delia na obsahové a výkonové.

Obsahový štandard určuje rozsah požadovaných vedomostí, zručností, spôsobilostí, resp. učivo, ktoré by mal žiak v danom ročníku v danom vyučovacom predmete zvládnuť. Zároveň by mal obsahovať minimálny rozsah (základné učivo), ktoré by mal zvládnuť každý žiak.

Výkonový štandard určuje kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností, spôsobilostí. V podstate ide o ciele spracované pre konkrétny predmet v konkrétnom ročníku. (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Pri definovaní vzdelávacích štandardov jednotlivých vyučovacích predmetov je potrebné vychádzať zo stanoveného profilu absolventa školy. Ako východisko tiež slúžia vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie oblasti vymedzené v štátnom vzdelávacom programe v rámci cyklov vzdelávania. Tie škola rozpracuje podľa svojich potrieb a preferencií na vzdelávacie štandardy vyučovacích predmetov pre jednotlivé ročníky. Tvorba učebných osnov podľa nového štátneho vzdelávacieho programu dáva učiteľom a školám väčšiu mieru autonómie, zároveň na nich však kladie vyššie nároky z hľadiska ich kompetentnosti, predovšetkým na úroveň ich didaktických a kurikulárnych spôsobilostí (Porubský, 2023).

Pri samotnej tvorbe učebných osnov (z pohľadu učiteľa či lepšie skupiny spolupracujúcich učiteľov) je po preskúmaní štátneho vzdelávacieho programu (všeobecných cieľov, profilu absolventa a vzdelávacích štandardov pre príslušnú vzdelávaciu oblasť a príslušný cyklus) a školského vzdelávacieho programu (vízie, poslania, zamerania, cieľov, profilu absolventa školy) spracovať vzdelávacie štandardy pre jednotlivé predmety v jednotlivých ročníkoch. Dôležité je zachovať gradačnú postupnosť a pri formulovaní cieľov vychádzať z vývinových charakteristík dieťaťa a jeho poznania, s ktorým do školy (bežné) dieťa prichádza. V tejto súvislosti sa žiada zdôrazniť, že u žiaka je potrebné vytvoriť najprv poznatkovú bázu. Akokoľvek potrebné a neustále pripomínané je rozvíjanie najmä vyšších kognitívnych procesov, nemožno dieťa zatťažovať (neprimerane veku) hľadaním a vysvetľovaním kauzálnych súvislostí, bez ozrejmenia samotnej podstaty javov, vecí, dejov životnej reality. V gradačnej postupnosti cieľov odporúčame, aby žiak najprv vedel javy popísať, vedieme ho k odpovedi na otázku čo (Čo to je?), ďalej rozvíjame jeho porozumenie hľadaním odpovedí na otázku ako (Ako to funguje? Ako sa to deje? Ako sa to správa?). Až neskôr ozrejmujeme kauzálne vzťahy a súvislosti spoločným zamýšľaním sa nad otázkou prečo (Prečo to tak je?). Pre učiteľov a školy je veľmi nápomocné a sprehladňujúce, ak

sú vzdelávacie štandardy spracované tak, že okrem cieľov vymedzujú obsahový štandard v podobe tém a im prislúchajúcich téz (zovšeobecnení). Tie umožňujú ďalej rozpracovať učivo do podoby pojmov a faktov a usmerňujú učiteľa pri koncipovaní vyučovania tak, aby postupne spolu so žiakmi dospel k objaveniu poznania v zmysel stanovenej tézy.²

Zadefinovanie vzdelávacích štandardov umožňuje ďalej vymedziť spôsob hodnotenia žiakov.

Pre lepšiu prehľadnosť uvádzame postupnosť vymedzovania cieľov v schéme (schéma 1):

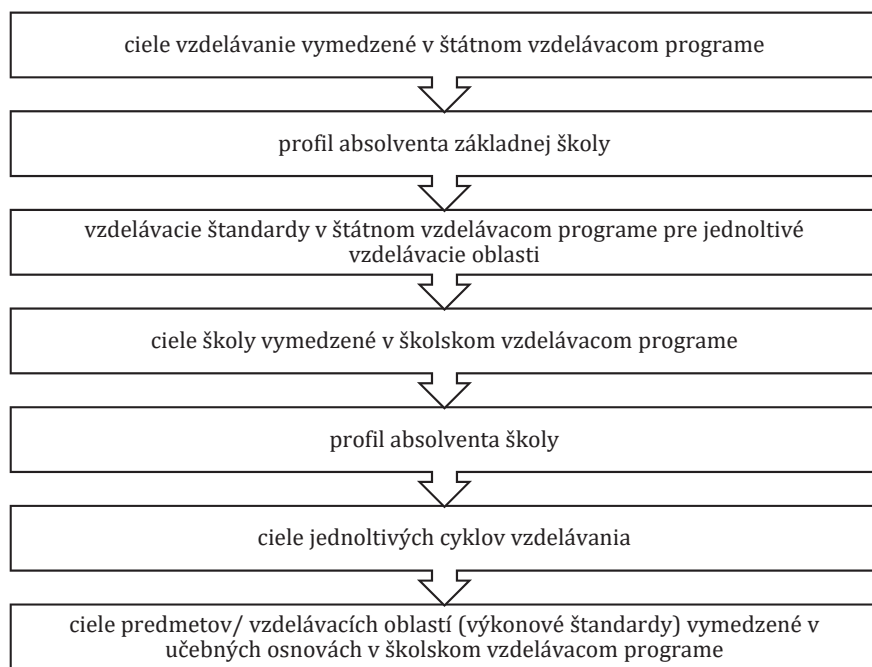


Schéma č. 1 Hierarchia edukačných cieľov

(Zdroj: vlastné spracovanie)

2 Odporúčame pozrieť napr. vzdelávaciu oblasť človek a príroda v štátnom vzdelávacom programe (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023). Pre hlbšie štúdium a názornejšiu predstavu odporúčame aj článok autoriek Žoldošová & Kotuláková (2023).

Spracovanie systému hodnotenia detí a žiakov. Hodnotenie je premyslený a systematický proces, ktorým zisťujeme a posudzujeme úroveň a kvalitu učebného procesu žiaka a jeho výsledkov. Jeho cieľom je získať spätnú väzbu o tom, do akej miery sme dosiahli predpokladané či očakávané výsledky. Určujúcou kategóriou je teda cieľ, vo vzťahu k nemu volíme ďalšie prvky vyučovacieho procesu, vrátane spôsobov hodnotenia, ktoré tak musia tvoriť kongruentný celok (obr. 14). Dôraz sa kladie predovšetkým na formatívne hodnotenie, ktoré plní dôležitú spätnoväzbovú funkciu, na základe vopred premyslene stanovených kritérií umožňuje zhodnotiť, do akej miery sú napĺňané edukačné ciele.



Obrázok č. 14 Nadväznosť a prepojenosť jednotlivých prvkov vyučovania

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe hodnotenia miery dosiahnutia stanovených cieľov a celkovej reflexie vyučovacieho procesu volíme ďalšie vyučovacie postupy. Vyučovací cyklus tak môže začať znova na inej úrovni. (Ferencová & Kosturková, 2020).

AKČNÝ VÝSKUM, TVORBA KURIKULA A INOVÁCIE EDUKAČNEJ PRAXE

Autori: PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
a psychológie, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita
v Prešove*

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.
*Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie,
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita
v Prešove*

Vydanie: prvé
Rozsah: 120 strán
Náklad: 110 ks
Vydala: Prešovská univerzita v Prešove
vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity, Prešov 2024

ISBN 978-80-555-3338-4
EAN 9788055533384