



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Mária Rychnavská
Darina Bačová

Akčný výskum cesta skvalitňovania pedagogickej praxe

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Akčný výskum
cesta skvalitňovania pedagogickej praxe

Mária RYCHNAVSKÁ

Darina BAČOVÁ

Obsah

Úvod	5
1/ Teoretické vymedzenia pojmov	6
1.1 Pedagogická diagnostika	6
1.1.1 Diagnostika, učebné štýly žiakov	6
1.1.2 Diagnostika zameraná na identifikovanie odborného-metodického problému	8
1.2 Akčný výskum v pedagogickej činnosti učiteľa	9
1.2.1 Metodologické východiská na uplatnenie akčného výskumu	9
1.2.2 Opis fáz modelu akčného výskumu	10
2/ Ukážky uplatnenia akčného výskumu v edukačnom procese	12
Záver	17
Zoznam bibliografických odkazov	18
Prílohy	19

Úvod

Učebný zdroj *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe učiteľov na základných a stredných školách* je určený učiteľom, ktorí premýšľajú o svojej pedagogickej činnosti a neustále hľadajú riešenia na jej skvalitnenie.

Študijný materiál tvoria dve kapitoly, ktoré obsahovo korešpondujú s dištančnými výstupmi akreditovaného aktualizáčného vzdelávacieho programu.

V prvej kapitole vymedzujeme kľúčové pojmy súvisiace s uplatnením akčného výskumu ako výskumnej stratégie aplikovaného výskumu. Opisujeme možnosti realizácie pedagogickej diagnostiky a problematiku pedagogického skúmania v súčasnej pedagogickej vede. V druhej kapitole uvádzame ukážky uplatnenia akčného výskumu v edukačnom procese.

Učiteľ prostredníctvom akčného výskumu bude môcť inovovať svoju pedagogickú činnosť:

- vybrať alebo navrhnúť diagnostický nástroj na identifikovanie odborného-metodického problému,
- navrhnúť riešenia na eliminovanie odborného-metodického problému,
- realizovať a analyzovať svoju pedagogickú činnosť.

1/ Teoretické vymedzenia pojmov

Na lepšie pochopenie procesuálnej stránky výskumu bude potrebné vysvetliť vzťah medzi pedagogickou diagnostikou a akčným výskumom, uviesť, prečo je potrebné žiakov diagnostikovať a aký význam bude mať pedagogická diagnostika pri uplatnení akčného výskumu. Súčasťou uvedenej kapitoly bude aj opis ôsmich fáz výskumného procesu.

1.1 Pedagogická diagnostika

V akčnom výskume realizujeme diagnostiku žiakov dvomi cestami: diagnostika, výstupy, ktoré použijeme pri charakteristike triedy a diagnostika realizovaná v súvislosti s riešením odborného-metodického problému – vstupná a výstupná diagnostika.

1.1.1 Diagnostika, učebné štýly žiakov

Úlohou pedagogickej diagnostiky je zistiť, akým spôsobom človek dokáže absorbovať vedomosti, vnímať svet a ľudí okolo seba. Týka sa tak malého dieťaťa, ako aj dospelého človeka. Môže byť učenie sa aj činnosťou, ktorá je príjemná, zaujímavá, dobrodružná, veselá – napriek tomu, že je spojená so školou, učiteľmi? Je to otázka štýlov – spôsobov ako sa učiť, ale aj ako učiť a tiež pedagogického majstrovstva konkrétneho učiteľa v nadväznosti na pozitívnu sociálnu klímu.

Podľa Turka (2008), ktorý rozlišuje medzi kognitívnym a učebným štýlom (kognitívny štýl je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií, je prevažne vrodený, ťažko sa mení, len v minimálnej miere sa viaže s obsahom) je učebný štýl súhrnom postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení zdokonaľuje. Človeku sa jeho štýl učenia javí ako samozrejмый postup, ktorý si neuvedomuje, nezamýšľa sa nad ním. Môže mu život uľahčovať alebo naopak komplikovať. Učebné štýly je možné diagnostikovať aj meniť. Možnosti ako diagnostikovať učebný štýl sa delia na priame a nepriame (Škoda, Doulik 2011). *Priame metódy* predpokladajú pozorovanie žiakov pri práci, učení alebo pri riešení danej úlohy a následného analyzovania pozorovaných skutočností. Tento spôsob diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov učitelia intuitívne využívali v minulosti a využívajú ho aj dnes. Vhodným sa javí pozorovanie žiaka pri náročnejších úlohách, pri situáciách vyplývajúcich zo skutočného života alebo pri úlohách, ktoré umožňujú alternatívne riešenia.

Priame metódy sú náročné na čas a predpokladajú skúseného učiteľa. Využitie nepriamych metód na diagnostiku štýlov učenia je využívané častejšie a v poslednom období nielen výskumníkmi. Medzi nepriame metódy Mareš (1998) zaraďuje:

Analýzu žiackeho portfólia – účelom je zachytiť vývoj žiaka a jeho premeny za určité časové obdobie.

Pološtandardizovaný rozhovor so žiakom alebo jeho učiteľom.

Fenomenografický rozhovor – opis a analýza postupov získavania skúseností. Žiaci touto metódou vysvetľujú svoje životné skúsenosti, názory, postupy pri učení, vnímanie reality a učenia sa.

Voľné písomné odpovede.

Projektívne grafické techniky – analýza detskej kresby.

Dotazníky a posudzovacie škály.

Najčastejšie používané dotazníky na diagnostiku učebných štýlov žiakov (využívané na charakteristiku triedy).

Podľa dotazníka autorov Honey, Mumford: *The Manual of Learning Styles* (Honey 1992, In: Sitná 2009, s. 42) je možné rozlíšenie učebných štýlov podľa spôsobu práce s informáciami. Výsledkom môže byť teoretik, pragmatik, reflektor a aktivista.

Podľa zmyslových preferencií je usporiadaná klasifikácia VARK (zrakový, sluchový, verbálny, pohybový), jej autorom je Fleming (In: Turek 2008).

Učebné typy podľa preferujúcej inteligencie v súlade so svojím učením o mnohonásobnej inteligencii v knihe *Dimenze myšlení* opísal Gardner (1999). Howard Gardner charakterizuje inteligenciu ako schopnosť riešiť problémy a vytvárať produkty, ktoré sa považujú za hodnotné v jednej kultúre alebo vo viacerých kultúrach. Každý človek má všetky inteligencie (Gardner uvádza, že každý človek má okolo dvadsať inteligencií), no prevládajú u neho dve – tri. Do podoby dotazníkov sú rozpracované tieto druhy inteligencií: lingvistická, logicko-matematická, priestorová, telesno-kinestetická, akustická, interpersonálna, intrapersonálna, prírodná. (Gardner v súčasnosti bližšie rozpracováva duchovnú, spiritualistickú a existenciálnu inteligenciu.)

Povrchový a hĺbkový prístup k učeniu charakterizovali Márton a Säljö (In: Turek 2008). Povrchový prístup k učeniu spočíva v reprodukovani učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, v pamäťovom učení, mechanickom memorovaní. Hĺbkový prístup k učeniu spočíva v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho význam, porozumieť mu. U žiakov s takýmto prístupom k učeniu prevláda vnútorná motivácia. V súvislosti s používaním dotazníkov na určenie preferovaného štýlu učenia je potrebné zdôrazniť, že súvisia výlučne s charakteristikou cieľovej skupiny, žiakov, triedy, v ktorej chce učiteľ pomocou významných inovácií (napr. v prípade atestačnej práce na druhú atestáciu) vyriešiť odborno-metodický problém. Poznanie štýlov učenia žiakov umožní tiež učiteľovi naplánovať spôsoby, organizačné formy, metódy, úlohy a zadania konkrétnej edukácie v konkrétnej triede.

Podľa Fischera (1997) v súčasnosti už vieme určiť, ktoré spôsoby vyučovania poskytnú žiakovi najlepšiu príležitosť k učeniu. Uvádza niekoľko vyučovacích stratégií, ktoré majú najtesnejší vzťah k úspešnému učeniu – učenie myslením, kladenie otázok, plánovanie, diskutovanie, mentálne mapovanie, divergentné myslenie, kooperatívne učenie, individuálne vedenie, vytváranie učiaceho spoločenstva,

hodnotenie. Osvedčilo sa aj systematické používanie niektorých modelov myslenia a učenia, napríklad: stratégie EUR, SQ3R, MURDER, VEU/ITV a mozgovo súhlasné učenie, diskusné metódy, pojmové mapovanie a iné.

1.1.2 Diagnostika zameraná na odbornو-metodický problém

Prvým krokom pri realizácii akčného výskumu (AV) je stanovenie odbornо-metodického problému, v triede alebo skupine žiakov, v ktorej učiteľ určitý predmet vyučuje. Druhým krokom je výber diagnostického nástroja, ktorý bude východiskom v akčnom výskume zameranom na riešenie tohto odbornо-metodického problému.

Aktivita 1 pre učiteľa:

Na základe stanoveného odbornо-metodického problému a cieľa akčného výskumu určte obsahové zameranie diagnostického nástroja, ktorý v AV použijete, určte oblasť, ktorú budete diagnostikovať.

Príklad

Odbornо-metodický problém: Nízka vnútorná motivácia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra.

Otázky: *Čo je príčinou nízkej motivácie žiakov? Aké sú motívy učenia jednotlivých žiakov? Ktoré motívy žiaci uprednostňujú (poznávacie, spoločensko-ideové, aspiračné, praktickо-odborné, praktickо-školské)? Motivuje niektorých žiakov strach, snaha vyhnúť sa neúspechu? Nachádzajú sa v triede žiaci, ktorí nemajú žiadnu motiváciu učiť sa? Uprednostňujú žiaci vonkajšie motívy učenia sa? Ktorými metódami zvýšiť motiváciu žiakov v danom predmete?*

Návrh riešenia: Vypracovanie projektu, ktorý korešponduje s požiadavkami ŠVP a implementácia projektovej metódy do predmetu.

Tematický okruh: Učebné štýly a metódy vyučovacieho procesu, didaktické zásady.

Cieľ akčného výskumu: Zvýšiť vnútornú motiváciu žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra implementovaním projektovej metódy do edukačného procesu; výsledný stav preukázať.

V uvedenom príklade je problémom nízka vnútorná motivácia žiakov, preto bude vstupná diagnostika žiakov obsahovo zameraná na motiváciu. Čím konkrétnejšie a presnejšie bude odbornо-metodický problém formulovaný, tým presnejšie vieme vybrať diagnostický nástroj vstupnej diagnostiky, ktorého jednotlivé položky nám pomôžu zistiť stav v danej oblasti, v tomto prípade stav motivácie učenia sa žiakov daného predmetu alebo presnejšie stav vnútornej motivácie žiakov.

Po realizácii vstupnej diagnostiky nasleduje návrh riešenia problému, zavedenie inovatívnych postupov do edukačného procesu, v našom prípade napríklad v rámci projektového vyučovania uplatnenie projektovej metódy. Po realizácii projektu v praxi nasleduje *výstupná* diagnostika, ktorej výsledky porovnáme so vstupnou diagnostikou. Na základe komparácie vypracujeme odporúčania pre prax. Ak výsledky diagnostiky preukážu pozitívnu zmenu v danej oblasti, môžeme konštatovať, že zavedenie projektového vyučovania splnilo svoj cieľ. Ak sa vnútorná motivácia žiakov nezvýši, hľadáme príčiny a upravujeme postupy v edukačnom procese a akčný výskum cyklicky opakujeme.

Aktivita 2 pre učiteľa:

Preštudujte si diagnostický nástroj zameraný na zisťovanie motivácie žiakov: *Prečo sa učím* (Príloha 1). Formulujte dva problémy, pri riešení ktorých by mohol byť tento dotazník východiskom akčného výskumu.

Dotazník je vhodný pre žiakov základnej aj strednej školy. *Inštrukcia na vyhodnocovanie*: v jednotlivých oblastiach A – H spočítame body a vydelíme počtom položiek. Tam, kde je najvyššie skóre, ide o dominujúce motívy. Čísla môžeme zakresliť aj do grafu.

1.2 Akčný výskum v pedagogickej činnosti učiteľa

Akčný výskum v oblasti pedagogickej praxe je definovaný ako proces, v ktorom učitelia overujú svoju vlastnú pedagogickú činnosť prostredníctvom stratégií, metód a nástrojov pedagogického výskumu. Akčný výskum pomáha učiteľom lepšie poznať problémy vlastnej praxe, riešiť ich a následne hodnotiť uplatnenie navrhnutých riešení v edukačnom procese. Metodologickým špecifikom akčného výskumu je permanentne sa opakujúci cyklický proces.

Hendl (2012) uvádza, že akčný výskum je cyklicky sa opakujúci, participatívny, kvalitatívny (pracuje viac so slovami ako s číslami) a reflektívny (kritická reflexia procesov a výsledkov sú základnou časťou každého cyklu) proces. Proces výskumu je procesom učenia a zmeny.

1.2.1 Metodologické východiská na uplatnenie akčného výskumu

Učiteľ, ktorý identifikuje problém a analyzuje ho na základe vybraných hľadísk, navrhuje riešenia na jeho eliminovanie alebo odstránenie sa stáva výskumníkom. Uplatnením riešení v edukačnom procese je zároveň učiteľom. Učiteľ tak v náročnej dvojitej **úlohe výskumníka a aktívneho účastníka akcie** (učiteľa) uskutočňuje prostredníctvom akčného výskumu reflektovanú inováciu svojej praxe (Maňák, Švec 2004). Riešením každej akcie získava učiteľ určité poznanie, profesionálne sa rozvíja. V slovnom spojení akčný výskum je veľmi dôležitý prívlastok **akčný**, ktorý vystihuje podstatu tohto typu výskumu a súvisí s pojmom **akcia**.

Akcia je chápaná v dvoch významoch:

- **Akcia – určitá situácia**, ktorú učiteľ skúma, aby jej porozumel a mohol ju zlepšiť. Napríklad nezáujem žiakov o učenie, neúspech žiaka, nevhodne didakticky spracované učivo v učebnici alebo učiteľ rozpráva veľa a žiaci málo. Učiteľ formuluje výskumné otázky, napr.: *Ako motivovať žiakov, aby prejavili záujem o učenie? Ako odstrániť neúspech žiaka? Ako zlepšiť verbálnu komunikáciu žiakov?*
- **Akcia – konanie učiteľa**, ktoré má viesť k zlepšeniu skúmanej situácie, napríklad implementovanie vyučovacích metód na aktivizáciu žiakov do procesu výučby, uplatnenie inovatívnych foriem hodnotenia (venovať pozornosť formatívnemu hodnoteniu, portfóliovému hodnoteniu atď.), kladením otázok rozvíjať verbálnu komunikáciu žiakov (Rychnavská, Nogová 2013).

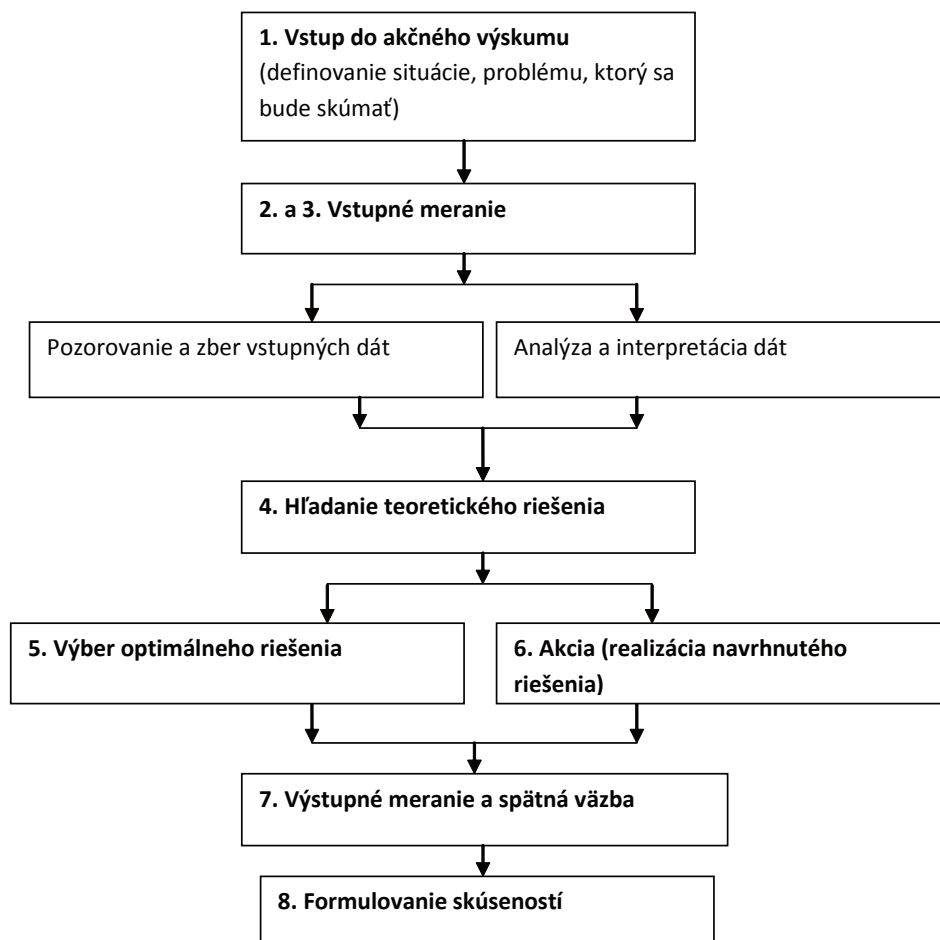
1.2.2 Opis fáz modelu akčného výskumu

Podstatu akčného výskumu vystihujú slová výskum (v zmysle plánovanie) a akcia alebo reflexia a konanie (realizácia, pozorovanie a zhodnotenie). Ide o fázy, ktoré sa špirálovite opakujú, akčný výskum môžeme nazvať aj reaktívnym akčným výskumom. Učiteľ najprv zbiera informácie a potom realizuje svoje zámery. Cieľom je, aby sa akcia neustále zlepšovala, a tým sa dosahovala vyššia kvalita edukačného procesu. Proces akčného výskumu môžeme opísať podrobnejšie, prostredníctvom ôsmich fáz. Začíname hľadaním východísk výskumu (1), to znamená, odpovedáme si na otázku *Čo chceme skúmať? Aký máme problém? Sme schopní úlohu zvládnuť? Akú máme šancu na úspech?*

Po zodpovedaní týchto otázok si vytvárame predstavu o skúmanom jave, navrhujeme postupy na získavanie vstupných dát a vyberáme si na to výskumné metódy (2). Získané dáta analyzujeme, interpretujeme zistenia (3) a formulujeme teoretické riešenia (4), z ktorých vyberáme optimálne riešenia (5). Tie následne aplikujeme v edukačnom procese (6). V závere opäť pristúpime na zisťovanie výstupných dát, výsledky spracujeme, komparatívnou analýzou vyhodnotíme a preukážeme zmenu (7).

Svoje postupy a skúsenosti spracujeme napr. formou prípadovej štúdie a následne ich publikujeme (8). Šírením svojich skúseností môžeme inšpirovať iných učiteľov na zlepšovanie práce vo svojich školách a triedach. Kultúra výmeny profesijných skúseností sa tak môže opäť stať nástrojom skvalitňovania pedagogickej praxe (Autorský tím: Kvalita alebo kvantita 2014).

Schematický model akčného výskumu



Z hľadiska metodológie uvádzame nasledovné metódy pre jednotlivé fázy akčného výskumu, upravené podľa Maňáka a Šveca (2004). Čísla uvedené pri jednotlivých metódach predstavujú fázy AV.

- **Metódy hľadania a vytvárania východísk skúmania (1):**
 - pedagogický denník, brainstorming, skupinový rozhovor, pozorovanie.
- **Metódy získavania a zhromažďovania údajov (2, 3, 7):**
 - rôzne typy pozorovaní, videozáznamy, audiozáznamy a ich následná transkripčia, rôzne typy interview, artefakty – detské práce, testy, listy, zápisy, poznámky, správy.
- **Metódy analýzy údajov (2, 3, 7):**
 - analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti, vytváranie kategórií a kódovanie údajov, analýza dilem.
- **Metódy praktickej teórie (metódy hľadania teoretického riešenia) (4):**
 - modelovanie, projektovanie, analýza a výber literatúry na praktické využitie v konkrétnej triede.
- **Metódy vytvárania stratégií riešení (5, 6):**
 - projektovanie vyučovacej jednotky, brainstorming, myšlienkové testovanie alternatív konania, analýza, vyhodnotenie a interpretácia riešení.
- **Spôsoby prezentácie výsledkov (8):**
 - prípadová štúdia, správa zo zisťovania.

2/ Ukážky uplatnenia akčného výskumu v edukačnom procese

UKÁŽKA 1

V 5. ročníku ZŠ sú dve triedy 5. A a 5. B. Triedna učiteľka učí v 5. B triede matematiku. Kolektív žiakov sa od I. stupňa ZŠ nezmenil. Ide o triedu hravú, aktívnu, ale s priemernými výsledkami. Triedna učiteľka prvý polrok pozorovala triedu, zaznamenávala si jej aktivitu a pracovala na zlepšení jej výsledkov. Zistila, že koncentrácia žiakov na riešenie úloh je krátkodobá, žiaci potrebujú činnosti, ktoré sa často menia. Žiakom vyhovujú úlohy, ktoré majú jedno jednoznačné riešenie. Ak má úloha viacero riešení, žiak potrebuje na riešenie úlohy viac času, a to sa žiakom, u ktorých je silnou dominanciou hravosť, nepáči. Triedna učiteľka si uvedomila, že potrebuje využiť hravosť žiakov a ich časté otázky *Prečo?* alebo *Kde to využijem?* na riešenie náročnejších úloh zameraných na rozvoj tvorivosti. Začala tvoriť jednoduché matematické úlohy. Zistila, že úlohám dáva reálny kontext a sú medzi nimi aj také úlohy, ktoré majú viacero riešení. Pokračovala v tvorbe úloh ďalej a položila si otázky *Aký spôsob riešenia úloh zvoliť? Ako naučiť žiakov riešiť takéto úlohy? Spomenúť žiakom, že ide aj o divergentné úlohy?*

Opis modelovej situácie učiteľky matematiky v ôsmich fázach akčného výskumu:

1. Vstup do akčného výskumu – učiteľka si kládla otázky

Prečo sa moji žiaci uspokojili s priemernosťou?

Ako zlepšiť uvedený stav?

Ako naučiť žiakov riešiť aj náročnejšie úlohy?

Aký spôsob riešenia úloh zvoliť, aby žiak dosiahol úspech?

Aby mohla svoj cieľ splniť, potrebovala vedieť, akí sú jej žiaci. Aký je ich štýl učenia alebo ich štýl práce, k čomu inklinujú. Zároveň potrebovala zistiť, v čom je problém riešenia náročnejších úloh (konvergentných aj divergentných). Na základe týchto informácií, bude vedieť naprojektovať procesy tak, aby vyučovanie bolo efektívne a žiaci riešili úlohy s radosťou. Mnohí jej kolegovia hovorili, že zbytočne stráca čas. Napriek názoru kolegov bola presvedčená o tom, že získané poznatky jej pomôžu. Žiaci zistia, že sa o nich zaujíma – akí sú, ako sa učia, čo ich baví, v čom sú úspešní, z čoho sa tešia a čoho sa obávajú. Učiteľka si pripravila veľký výkres, farebné pastelky a začala kresliť.

- **Analyzovala** všetkých žiakov na základe doterajších skúseností.
- **Vytvárala** skupiny.
- **Hľadala** silné a slabé stránky žiakov.
- **Sústredila sa** na záujmy žiakov.

2. a 3. Vstupné meranie – pozorovanie a zber vstupných dát

Diagnostike žiakov sa venujú autori v publikácii *Pedagogická diagnostika a akčný výskum* od P. Kompolta a B. Timkovej, *Akí sú moji žiaci* od autora P. Gavoru alebo *Didaktika* od autora I. Turka. Veľmi užitočnou pre ňu bola aj publikácia od J. Maňáka a V. Šveca s názvom *Cesty pedagogického výskumu*. Podľa J. Maňáka a V. Šveca (2004, s. 57) učiteľ vždy analyzuje a interpretuje situáciu, t. j. stanovuje diagnózu a na jej základe navrhuje a realizuje intervenciu, ktorá má viesť k zlepšeniu stavu. Učiteľka si v rámci diagnostiky si zvolila dve cesty zamerané:

- na zistenie preferujúcich učebných štýlov žiakov
- na zistenie riešenia konvergentných a divergentných úloh.

Vyhľadala dotazník na zistenie učebných štýlov žiakov, ktorý upravila na predmet skúmania a pripravila didaktický test.

Analýza a interpretácia údajov

Na základe dotazníkového zisťovania identifikovala individuálne charakteristiky žiakov a zistenia analyzovala. Očakávania učiteľky sa po vyhodnotení dotazníka potvrdili. Žiaci, ktorých učí, sú síce hraví, občas na vyučovacích hodinách vyrušujú, ale radi pracujú na spoločných úlohách, majú radi hudbu a radi trávia voľný čas vonku v prírode. Učiteľka poznatky získané z dotazníka a analýzy didaktického testu využije vo svojej ďalšej praxi na hľadanie spôsobov ako naučiť žiakov úspešne riešiť aj náročnejšie, konkrétne, divergentné úlohy. Následne navrhnuté postupy uplatní v edukačnom procese. Dominantné preferencie žiakov bude rešpektovať.

4. Hľadanie teoretického riešenia

Cieľom konania učiteľky bolo u žiakov zvýšiť mieru úspešnosti riešenia divergentných úloh. *Odporúčaná literatúra*: H. Košťálová a kol.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zameraním na slovní hodnocení*; L. Krejčová: *Žáci potřebují přemýšlet*; H. Kasíková: *Kooperativní učení, kooperativní škola*; D. Heldová a kol.: *Metakognitivní strategie rozvíjající proces učení sa žiakov*; I. Turek: *Didaktika* atď.

5. Výber optimálneho riešenia

Keď zistila, ako sa jej žiaci najlepšie učia, tak sa pokúsila zvoliť najlepší spôsob vyučovania. Využila hravosť a vzájomnú spoluprácu žiakov na uplatnenie kooperatívneho vyučovania. Naprojetovala edukačný proces v súlade so ŠkVP a individuálnymi potrebami žiakov. Didaktické postupy navrhla konkrétne pre 5. B, nie pre žiadnu inú triedu. V inej triede môžu byť iní žiaci (zo stránky osobnostnej) a navrhnuté postupy by im nemuseli vyhovovať. Uvedomila si výhody diagnostikovania triedy z rôznych hľadísk a aj napriek náročnejšiemu postupu v práci verila, že jej to môže priniesť úspech a pomôže vyriešiť identifikovaný problém.

6. Realizácia

Na základe zistených údajov o žiakoch a zvolených možnostiach realizácie vyučovania, námety implementovala do edukačného procesu v priebehu polroka. Počas vyučovania sledovala reakcie žiakov, ich vzájomnú spoluprácu a úspešnosť riešenia úloh.

7. Výstupné meranie a spätná väzba

Navrhnuté postupy si overila na základe didaktického testu, ktorý pripravila pre žiakov. **Úlohy v teste volila tak, aby váhy úloh výstupného testu boli rovnaké ako na vstupe.** Na základe analýzy zistení odpovedala na otázky:

- *Nastala zmena? Aká, v čom?*
- *Dosiahla som pridanú hodnotu v sledovanej oblasti?*
- *Pomohla moja práca vyriešiť sformulovaný problém?*
- *Zvolila som vhodné postupy a dobre som ich zvládla?*

Vytvorila si svoj malý prehľad o situácii. Situáciu vyhodnotila a odpovedala, že malo zmysel sa uvedenou problematikou zaoberať. V triede sa jej učí lepšie, prevláda skupinová forma práce, žiaci dosahujú lepšie výsledky. Učiteľka je aj kritická. Vie, že rezervy ešte sú, určité procesy sa dajú robiť aj inak. Na ich zlepšovaní bude ďalej systematicky pracovať a procesy špirálovite skvalitňovať.

8. Formulovanie skúseností

Učiteľka bude prezentovať svoje zistenia kolegom. Rada by vedela napr., ako sa navrhované postupy osvedčia v iných triedach, prípadne ako ovplyvnia celkové výsledky žiakov.

UKÁŽKA 2

Učiteľ učí na strednej priemyselnej škole elektrotechnickej fyziku a informatiku. V novom školskom roku učí opäť tých istých žiakov. Na jednej strane sa z toho teší, ale na druhej strane má obavy. Pozorovaním žiakov a rozhovorom so žiakmi zistil, že nie sú spokojní s výsledným polročným ani koncoročným hodnotením. Uvedomil si, že vyučovacie predmety sú pre žiakov z hľadiska obsahu náročné a známky žiaci získavali prevažne z písania testov. Učiteľ si položil otázky: *Čo s tým? Sú výsledky z testovania žiakov dostatočným ukazovateľom celkového hodnotenia žiakov? Ako objektivizovať hodnotenie? Dá sa to vôbec? Využil som všetky metódy a spôsoby hodnotenia? Ako riešiť uvedený problém?*

Učiteľ analyticky spracoval otázky a rozhodol sa problém riešiť v jednej triede. Ak riešenia, ktoré plánuje uplatniť, budú efektívne, bude s riešením problému pokračovať aj v iných triedach. Na začiatok sa skúmaným objektom stala trieda 2. A, v ktorej vyučuje fyziku.

Modelovú situáciu učiteľa fyziky opíšeme v ôsmich fázach akčného výskumu.

1. Vstup do akčného výskumu

Na základe svojich pedagogických skúseností, pozorovaním a rozhovorom so žiakmi definoval odborný-metodický problém: **Nízka miera spokojnosti žiakov s polročným a koncoročným hodnotením v predmete fyzika.** Generoval otázky, ktoré s problémom súviseli.

- *Aké kritéria hodnotenia máme stanovené v predmete fyzika?*
- *Kritéria hodnotenia sú dostatočne objektivizujúce?*
- *Čo všetko hodnotím?*
- *Aké metódy hodnotenia žiakov používam?*
- *Hodnotím žiakov iba sumatívne alebo uplatňujem aj formatívne hodnotenie?*

- *Prečo žiaci nesúhlasia s učiteľovým hodnotením?*
- *Chválím žiakov na hodine fyziky?*

Odpovede na položené otázky nebolo vždy jednoduché nájsť. Rozhodol sa, že okrem pozorovania a rozhovoru uplatní aj dotazníkovú metódu na relevantnejšie zistenie problému. Ako ďalší krok zvolil zber dát od žiakov, realizoval diagnostiku v súvislosti s riešením odborného-metodického problému.

2. a 3. Vstupné meranie – zber vstupných dát a analýza a interpretácia údajov

Učiteľ si na zabezpečenie zberu dát vybral dve výskumné metódy: štruktúrovaný rozhovor a dotazníkovú metódu. Formuloval otázky na štruktúrovaný rozhovor a pripravil si dotazník (pomohol si otázkami z bodu 1).

Otázky na štruktúrovaný rozhovor:

Otázka 1: *Uveďte dôvody nespokojnosti s celkovým hodnotením.*

Otázka 2: *Myslíte si, že aj vy potrebujete niečo zmeniť, aby ste boli s hodnotením spokojní?*

Otázka 3: *Navrhnete, aké hodnotenie by ste na hodinách fyziky preferovali.*

V rámci triednickej hodiny si učiteľ rozhovor so žiakmi zaznamenal na diktafón a následne urobil prepis zvukovej nahrávky rozhovoru. Získané informácie analyzoval a spracoval, aby smerovali k hľadaniu riešení. Následne zadal žiakom dotazník na zistenie ich názorov na celkové hodnotenie. Dotazník (Príloha 2) obsahoval otvorené a uzavreté otázky, ktoré súviseli s otázkami štruktúrovaného rozhovoru, sledovala sa validita dát.

4. Hľadanie teoretického riešenia

Cieľom konania učiteľa bolo zvýšiť mieru spokojnosti žiakov s výsledným (sumatívnym) hodnotením. *Odporúčaná literatúra:* H. Košťálová a kol.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zameraním na slovní hodnocení*; I. Turek: *Didaktika*; P. Gavora: *Akí sú moji žiaci?*; J. Slavík: *Hodnocení v současné škole: východiská a nové metody pro prax* atď.

5. Výber optimálneho riešenia

Návrh riešenia videl učiteľ v doplnení tradičných metód hodnotenia žiakov o alternatívne metódy hodnotenia (sebahodnotenie – autonómne hodnotenie, portfóliové hodnotenie, rovesnícke hodnotenie, open-book exam, autentické hodnotenie, formatívne hodnotenie, pozitívne hodnotenie, a pod.)

Učiteľ formuloval cieľ vlastného výskumu: **Overiť vplyv uplatnenia vybraných alternatívnych metód hodnotenia na zvýšenie miery spokojnosti žiakov s celkovým (sumatívnym) hodnotením v predmete fyzika.**

6. Realizácia

Učiteľ počas polročného obdobia uplatňoval vybrané alternatívne metódy hodnotenia na hodinách fyziky. Reakcie žiakov priebežne zaznamenával.

7. Výstupné meranie a spätná väzba

Po uplynutí polročného obdobia navrhnuté postupy overil, uplatnil dotazníkovú metódu na zber výstupných dát. Na výstupe použil vstupný dotazník s malými úpravami, otázky 1 – 8 boli totožné, zmena sa týkala otázok 9 a 10.

Ukážka otázok 9 a 10 (prevzaté z atestačnej práce E. Hromadovej)

9) *Ktoré zmeny v hodnotení v predmete fyzika považuješ za najviac prínosné a v čom vidíš ešte rezervy?*

.....

10) *Čo si zmenil/a vo svojom prístupe, aby si bol/a spokojnejší/ia s hodnotením v predmete fyzika?*

.....

Na základe komparatívnej analýzy zistení odpovedal na otázky:

- *Nastala zmena? Aká, v čom?*
- *Dosiahol som pridanú hodnotu v sledovanej oblasti?*
- *Podarilo sa mi zvýšiť mieru spokojnosti žiakov s polročným hodnotením?*

8. Formulovanie skúseností

Učiteľ bude prezentovať svoje zistenia kolegom. Rád sa pochváli so zisteniami, pretože sa mu podarilo dosiahnuť zvýšenie spokojnosti žiakov s celkovým hodnotením. Už teraz vie, že navrhnuté riešenia uplatní aj v ďalších triedach, v ktorých učí.

Záver

Učiteľ v náročnej dvojitej úlohe výskumníka a aktívneho účastníka akcie uskutočňuje prostredníctvom akčného výskumu inováciu svojej pedagogickej praxe. Učiteľ hľadá riešenia a následne ich uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese. Teší ho, ak žiaci zmenu zaregistrujú ihneď, ak je pozitívna a prinesie úspech. Ak je negatívna, opäť sa pýta sám seba: *Čo som urobil nesprávne?*

Uvedené otázky učiteľa nasmerujú k riešeniu problému. Učiteľ navrhuje riešenia, uplatňuje ich a zisťuje výsledok svojej práce. Učiteľ cyklicky pracuje na skvalitnení výchovno-vzdelávacieho procesu.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BAGALOVÁ, L. a D. GOGOLOVÁ, 2011. *Ako učiť efektívne*. Bratislava: Raabe. ISBN 978-80-89182-95-4.
2. BAČOVÁ, D. a D. GOGOLOVÁ, 2013. *Význam pedagogickej diagnostiky pre výchovno-vzdelávací proces*. Príspevok z medzinárodnej konferencie ICOLLE 2013. ISBN 978-80-7375-825-7.
3. ČECHOVÁ, B. H., 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.
4. FISCHER, R., 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
5. GARDNER, H., 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
6. GAVORA, P., 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
7. GOGOLOVÁ, D., 2010. *Účinnosť vyučovacieho štýlu učiteľa*. Dizertačná práca. Nitra: Pedagogická fakulta KF. 120 s.
8. HENDL, J., 2012. *Kvalitatívni výskum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
9. HROMADOVÁ, E., 2014. *Uplatnenie alternatívnych metód hodnotenia predmete biológia – atestačná práca*. Bratislava: MPC.
10. HUPKOVÁ, M. a E. PETLÁK, 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
11. KOVALIKOVÁ, S. a K. OLSENOVÁ, 1996. *Integrované tematické vyučovanie – Model*. Bratislava: Faber. 350 s. ISBN 80-967492-6-9.
12. MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
13. MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, V., 2004. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno: Paido.
14. RYCHNAVSKÁ, M. a M. NOGOVÁ, 2013. *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe v našich školách*. Učiteľské noviny, roč. LX, č. 15, s. 31-32. ŠIOV. 2013-EV 2461/08.
15. RYCHNAVSKÁ, M. a M. NOGOVÁ, 2013. *Modelový príklad akčného výskumu – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe učiteľov*. Príspevok z medzinárodnej konferencie ICOLLE. ISBN 978-80-7375-825-7.
16. SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
17. ŠKODA, J. a P. DOULÍK, P., 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada. 205 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
18. ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitatívni výskum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
19. TUREK, I., 1998. *Učitel a pedagogický výskum*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
20. TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, s. r. o. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
21. ZELINA, M., 2006. *Kvalita školy a mikroyučovacie analýzy*. Bratislava: Poľana. 146 s. ISBN 80-89-92-29-7.

Prílohy

Príloha 1

Dotazník zameraný na skúmanie motivácie žiakov: *Prečo sa učím* (Mikáč, L. In: Zelina 2006)

Milí žiaci,

máte pred sebou dotazník, ktorý sa vás pýta, prečo sa učíte. Odpovedzte čo najúprimnejšie na každú otázku. Najprv si prečítajte celý dotazník. Potom sa vráťte k prvej otázke a označte, či:

- Nie, toto u mňa nepôsobí – napíšte nulu
- Táto príčina pôsobí čiastočne – napíšte jednotku
- Táto príčina má pre mňa veľký význam – napíšte dvojku

Rovnako postupujte pri všetkých ostatných otázkach. Každý/á z vás má iné dôvody, príčiny, prečo sa učí. Neexistujú správne a nesprávne odpovede, preto odpovedajte veľmi otvorene, tak ako to cítite.

A 1. Chcem dobre ovládať školské učivo.	0 1 2
2. Rád/rada poznávam príčiny a súvislosti rozličných vecí.	0 1 2
3. Zaujímajú ma niektoré vyučovacie predmety.	0 1 2
4. Chcem získať odborný vedecký názor na svet.	0 1 2
5. Učenie ma baví.	0 1 2
B 1. Učím sa preto, aby som pracoval/a pre ľudí, pre rozvoj spoločnosti.	0 1 2
2. Aby som mohol/mohla v budúcnosti svoje poznatky odovzdať iným.	0 1 2
3. Aby som mohol/mohla pretvárať prírodu tak, že bude slúžiť ľuďom.	0 1 2
4. Chcem pomáhať zlepšovať ľudský život.	0 1 2
5. Chcem byť užitočný/á pre druhých, spoločnosť.	0 1 2
C 1. Chcem byť dobrým žiakom/dobrou žiačkou.	0 1 2
2. Chcem získať uznanie vo svojom okolí.	0 1 2
3. Chcem byť vzdelaným človekom a veľa vedieť.	0 1 2
4. Chcem v živote získať významné postavenie.	0 1 2
5. Chcem, aby naša trieda bola na škole najlepšia.	0 1 2
D 1. Chcem sa dostať na dobrú strednú školu.	0 1 2
2. Chcem sa dobre pripraviť na svoje povolanie.	0 1 2
3. Chcem mať zabezpečenú budúcnosť.	0 1 2
4. Chcem dokončiť školu a rýchlo získať zamestnanie.	0 1 2
5. Chcem v budúcnosti veľa zarábať.	0 1 2
E 1. Aby som dobre skončil/a školu a získal/a vysvedčenie.	0 1 2
2. Aby som bol/a v škole obľúbený/á.	0 1 2
3. Za dobré vysvedčenie dostanem od rodičov odmenu.	0 1 2
4. Aby som neprepadol/neprepadla.	0 1 2
5. Aby som nemal/a zlé známky.	0 1 2

F 1. Nechcem dostávať poznámky, byť trestaný/á.	0	1	2
2. Nemám rád/rada učiteľove poznámky, že niečo neviem.	0	1	2
3. Nechcem, aby ma považovali za neschopného/neschopnú.	0	1	2
4. Bojím sa výsmechu spolužiakov, že niečo neviem.	0	1	2
5. Nechcem, aby rodičia mali v škole kvôli mne nepríjemnosti.	0	1	2
G 1. Pretože to je moja povinnosť.	0	1	2
2. Pretože ma do učenia nútia rodičia.	0	1	2
3. Pretože ma do učenia nútia v škole.	0	1	2
H 1. Nevieľ, prečo sa učím.	0	1	2
2. Učím sa bez nejakého cieľa.	0	1	2
3. Pretože mi nič iné neostáva.	0	1	2

Interpretácia jednotlivých motívov:

A – poznávacie motívy

B – spoločensko-ideové motívy

C – ašpiračné motívy

D – prakticko-odborné motívy

E – prakticko-školské motívy

F – motívy strachu

G – iné

H – nedostatok motívov

Príloha 2

Dotazník 1 (upravený dotazník z atestačnej práce RNDr. Eriky Hromadovej)

Milí žiaci,

prosím Vás o spoluprácu pri vyplnení anonymného dotazníka, ktorý je súčasťou výskumu zameraného na hodnotenie žiakov v predmete fyzika. Odpovedzte, prosím, na otázky pravdivo a úprimne, aby výsledky dotazníka mohli slúžiť na hľadanie metód a spôsobov, ktoré by objektivizovali hodnotenie a viedli k pozitívnym zmenám. Odpovede, ktoré vás najlepšie vystihujú, označte zakrúžkovaním. Otázky 9 a 10 slovne opište.

Ďakujem.

- 1) **Som:** a) dievča b) chlapec
- 2) **S výslednou známkou z fyziky (vysvedčenie na konci prvého ročníka) som spokojný/á:**
 - a) úplne súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) čiastočne súhlasím
 - d) nesúhlasím
 - e) úplne nesúhlasím
- 3) **Ktoré formy hodnotenia na fyzike považujete za objektívne (môže vyznačiť aj viac odpovedí):**
 - a) písomné odpovede
 - b) písomné testy
 - c) ústnu odpoveď
 - d) projekt (PPP)
 - e) aktivitu na hodine
 - f) praktické cvičenia
- 4) **Uvádza učiteľ okrem oznámenia výsledku hodnotenia (počet bodov/známka) výkonu žiaka aj slovné hodnotenie (čo sa žiakovi podarilo, čo má zlepšiť, prípadne poskytne žiakovi aj riešenia):**
 - a) pravidelne
 - b) často
 - c) občas
 - d) nikdy
- 5) **Žiak má možnosť hodnotiť svoj výkon:**
 - a) pravidelne
 - b) často
 - c) občas
 - d) nikdy

6) Učiteľ berie do úvahy pri hodnotení aj názory žiakov:

- a) pravidelne
- b) často
- c) občas
- d) nikdy

7) Hodnotenie na fyzike považujem za:

- a) veľmi prísne
- b) prísne
- c) primerané
- d) mierne
- e) veľmi mierne

8) Výsledky výkonu žiaka (napr. odpoveď, test, projekt a pod.) oznamuje učiteľ:

- a) hneď
- b) vo veľmi krátkom čase
- b) v primeranom čase
- c) neskoro

9) Navrhnete, čo by mal zmeniť učiteľ, aby si bol/a spokojnejší/a s hodnotením v predmete fyzika?

.....

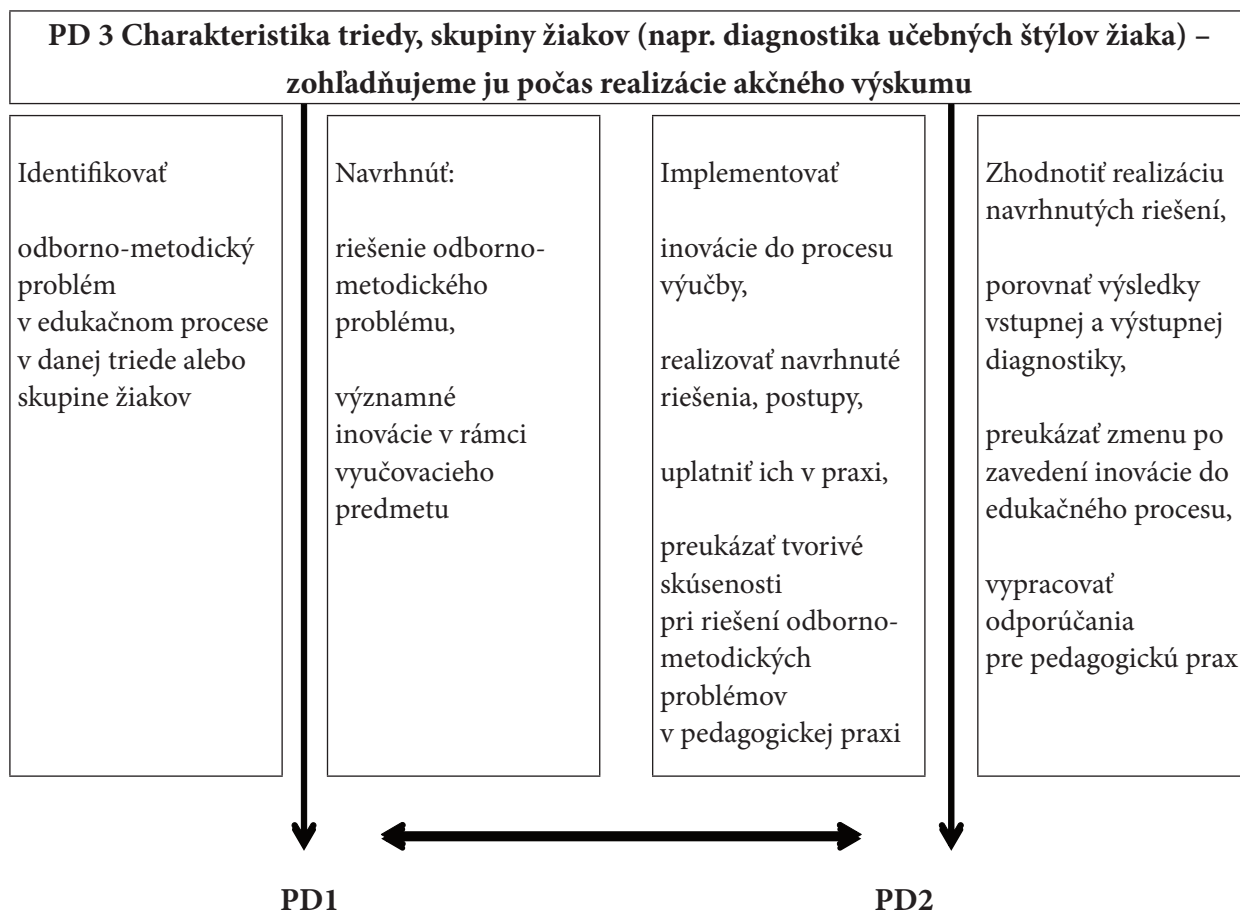
10) Čo by si mal/a zmeniť ty, aby si bol/a spokojnejší/a s hodnotením v predmete fyzika?

.....

Na základe analýzy súčasného spôsobu hodnotenia (súčasť kurikula predmetu) a výsledkov žiakov učiteľ začal hľadať riešenia, ktoré by objektivizovali hodnotenie.

Príloha 3

Uplatnenie pedagogickej diagnostiky v akčnom výskume – zhrnutie



zmena žiakov v určitej oblasti (motivácia, aktivita, tvorivosť, riešenia úloh a pod.) edukačného procesu po zavedení inovácie

PD1 – vstupná diagnostika akčného výskumu

PD2 – výstupná diagnostika akčného výskumu

PD3 – diagnostika triedy, skupiny, na základe ktorej spracujeme charakteristiku triedy, skupiny, napr. diagnostika učebných štýlov

Príloha 4

Ukážka konkrétnej pedagogickej diagnostiky – súčasť dištančnej úlohy prípravného atestačného vzdelávania

1.

Mgr. Adriana Miškovská, Gymnázium Pezinok, Senecká 2, 90201 Pezinok

Prípravné atestačné vzdelávanie na vykonanie II. atestácie pedagogických a odborných zamestnancov
Skupina BAS18_0589_2011_PKRB

2.

Charakteristika triedy

2. B trieda 4-ročného štúdia

- Počet žiakov: 22
- Chlapci: 12
- Dievčatá: 10
- 6 študentov prichádza z okolitých miest a dedín
- špecifické vývinové poruchy učenia 2 žiaci
- 1 žiak je evidovaný ako integrovaný

3.

Mimoškolské aktivity triedy

- Basketbal – 2 žiaci
- Volejbal – 2 žiačky
- Futbal – 1 žiak
- Stolný tenis – 1 žiak
- Strelba – 2 žiačky
- Tanec – 3 žiaci

4.

Prospech triedy

- Priemerná známka triedy za 1. ročník – **2,28**
- Najlepší prospech – **1,28** (telesná a športová výchova)
- Najhorší prospech – **2,76** (fyzika)
- Prospech z biológie – **2,18**

5.

Prečo 2. B?

2. B je trieda, v ktorej už druhý rok vyučujem predmet biológia a dievčatá telesnú a športovú výchovu. Na hodinách biológie sa s nimi stretávam 3x do týždňa. Myslím si, že za tento čas som mala možnosť ich dostatočne spoznať a veľmi ma zaujímalo, aký je ich vzťah ku škole a k učeniu.

Triedu som si vybrala preto, lebo to nie je trieda, v ktorej sa vyučuje „ľahko“. V porovnaní s druhou triedou v ročníku dosahujú horšie študijné výsledky a aj atmosféra na hodinách je horšia. V triede je prevaha chlapcov, ktorí často narušujú pracovnú atmosféru počas vyučovacích hodín.

6.

Dotazník na skúmanie motivácie žiakov: *Prečo sa učím?*

- Vybrala som dotazník, v ktorom sa pýtam žiakov, prečo sa učia. Chcela som, aby čo najúprimnejšie odpovedali na všetky otázky. V dotazníku neexistovali správne a nesprávne odpovede na otázky, ale odpovedali otvorene ako sa cítia. Vybranú odpoveď vyznačili 0, 1 alebo 2.
- 0 – nie, toto u mňa nepôsobí
- 1 – táto príčina pôsobí čiastočne
- 2 – táto príčina má pre mňa veľký význam

ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava: Poľana. ISBN 80-89192-29-7.

7.

	0 – nie, toto u mňa nepôsobí	1 – táto príčina pôsobí čiastočne	2 – táto príčina má pre mňa veľký význam
A – poznávacie motívy			
1. Chcem dobre ovládať školské učivo	4	10	6
2. Rád/rada poznávam príčiny a súvislosti rozličných vecí.	2	9	9
3. Zaujímajú ma niektoré vyučovacie predmety.	2	8	10
4. Chcem získať odborný vedecký názor na svet.	5	10	5
5. Učenie ma baví.	8	11	1
B – spoločensko-ideové motívy			
1. Učím sa preto, aby som pracoval/a pre ľudí, pre rozvoj spoločnosti.	6	11	3
2. Aby som mohol/mohla v budúcnosti svoje poznatky odovzdať iným.	8	8	4
3. Aby som mohol/mohla pretvárať prírodu tak, že bude slúžiť ľuďom.	10	6	4
4. Chcem pomáhať zlepšovať ľudský život.	2	13	5
5. Chcem byť užitočný/á pre druhých, spoločnosť.	0	9	11

8.

	0 – nie, toto u mňa nepôsobí	1 – táto príčina pôsobí čiastočne	2 – táto príčina má pre mňa veľký význam
C – ašpiračné motívy			
1. Chcem byť dobrým žiakom/žiačkou.	4	8	8
2. Chcem získať uznanie vo svojom okolí.	3	6	11
3. Chcem byť vzdelaným človekom a veľa vedieť.	0	4	16
4. Chcem v živote získať významné postavenie.	0	5	15
5. Chcem, aby naša trieda bola na škole najlepšia.	17	2	1
D – prakticko-odborné motívy			
1. Chcem sa dostať na dobrú vysokú školu.	1	5	14
2. Chcem sa dobre pripraviť na svoje povolanie.	1	6	13
3. Chcem mať zabezpečenú budúcnosť.	0	2	18
4. Chcem dokončiť školu a rýchlo získať zamestnanie.	0	7	13
5. Chcem v budúcnosti veľa zarábať.	0	5	15
E – prakticko-školské motívy			
1. Aby som dobre skončil/a školu a získal/a vysvedčenie.	2	7	11
2. Aby som bol/a v škole obľúbený/á.	11	8	1
3. Za dobré vysvedčenie dostanem od rodičov odmenu.	13	6	1
4. Aby som neprepadol/neprepadla.	2	4	14
5. Aby som nemal/a zlé známky.	2	9	19

9.

	0 – nie, toto u mňa nepôsobí	1 – táto príčina pôsobí čiastočne	2 – táto príčina má pre mňa veľký význam
F – motívy strachu			
1. Nechcem dostávať poznámky, byť trestaný/á.	8	7	5
2. Nemám rád/rada učiteľove poznámky, že niečo neviem.	6	5	9
3. Nechcem, aby ma považovali za neschopného/neschopnú.	2	4	14
4. Bojím sa výsmechu spolužiakov, že niečo neviem.	12	8	0
5. Nechcem, aby rodičia mali v škole kvôli mne nepríjemnosti.	7	9	4
G – iné			
1. Pretože to je moja povinnosť.	2	13	5
2. Pretože ma do učenia nútia rodičia.	17	2	1
3. Pretože ma do učenia nútia v škole.	11	9	0
H – nedostatok motívov			
1. Nevieam, prečo sa učím.	16	3	1
2. Učím sa bez nejakého cieľa.	13	5	2
3. Pretože mi nič iné neostáva.	14	3	3

10.

Výsledky dotazníka motivácia žiakov

• A – poznávacie motívy	22
• B – spoločensko-ideové motívy	20,2
• C – ašpiračné motívy	25,4
• D – prakticko-odborné motívy	34,2
• E – prakticko-školské motívy	20,8
• F – motívy strachu	19,4
• G – iné	12
• H – nedostatok motívov	7,6

11.



12.

Vyhodnotenie dotazníka

- Počet žiakov, ktorí sa zúčastnili dotazníka – 20
- Najvyššie hodnoty – **prakticko-školské motívy**
- Najnižšie hodnoty – **nedostatok motívov**
- Medzi ašpiračnými motívmi, v ktorých dosiahli druhé najvyššie hodnoty ma prekvapilo, že až 17 žiakov v triede nezáleží na najlepšom umiestnení triedy v škole. Myslím, že to vychádza aj zo skutočnosti, že trieda na mňa nepôsobí ako dobrý kolektív, skôr sú vytvorené skupinky žiakov, preto im nezáleží ani na postavení triedy v škole. Skôr im záleží na individuálnych úspechoch.

13.

Prekvapilo ma:

- že **17** žiakov sa učí kvôli rodičom a berú učenie skôr ako povinnosť.
- že učenie baví len **1** žiaka.
- že **16** žiakov nevie, prečo sa učí.
- že **13** žiakov sa učí bez nejakého cieľa.
- že **14** žiakov sa učí, pretože im nič iné neostáva.

14.

Záver

Z uvedeného vyplýva, že mnohí žiaci berú školu ako povinnosť a chýba im naozaj veľká miera motivácie pre štúdium. Zavedenie projektovej metódy a aktivizujúcich metód do vyučovacieho procesu by mohlo pozitívne vplývať aj na zvýšenie motivácie učiť sa učiť.

Názov: **Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe**

Autori: RNDr. Mária Rychnavská

PaedDr. Darina Bačová

Recenzenti: PhDr. Darina Gogolová, PhD.

PaedDr. Mária Onušková

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 30

ISBN **978-80-565-1357-6**