



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



## **Metodika 1**

### **Úvod do problematiky akčního výskumu**

**Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.**



## Obsah

1 Teoretické východiská akčného výskumu.....	3
1.1 Trochu teórie znesie každý z nás.....	3
1.2 Od jazyka ku kritériám kvality .....	5
1.3 Nie je cyklus ako cyklus - funkcie, fáze a priebeh akčného výskumu .....	6
1.3.1 Jednofázový model.....	8
1.3.2 Dvojfázový model .....	8
1.3.3 Päťfázový model .....	8
1.4 Málo používané metódy ako základ akčného výskumu - vstup do výskumu.....	9
1.4.1 Technika štruktúrovaných konceptov (SLT).....	9
1.5 Technika ILKHA.....	10
1.6 Technika repertoárových mriežok.....	11
1.7 Protokolovanie situácií.....	12
Príklady.....	13
Príklad 1 - zadanie pre študentov v disciplíne metodológia pedagogického výskumu.....	14
Príklad č. 2 - plán akčného výskumu - študent na praxi.....	15
Príklad č. 3 - zadanie v disciplíne teória výchovy .....	16
Príklad č. 4 - zadanie v disciplíne Pedagogická diagnostika .....	17
Príklad č. 5 - zadanie v disciplíne Didaktika 1 .....	18
Príklad č. 6 - plán - projekt akčného výskumu metódou pedagogického experimentu.....	19
Príloha č. 1 Rozdiely v dizajnoch výskumu.....	21



# 1 Teoretické východiská akčného výskumu

Výchova<sup>1</sup> je mnohodimenziálny a zložitý jav. Absolútna jedinečnosť človeka robí z procesu výchovy neopakovateľný a jedinečný proces, založený na formovaní osobnosti jedinca, za pomoci prostriedkov (metódy, formy) vytvára plnú identitu človeka. Pri hľadaní všeobecných zákonitostí sa najčastejšie vychádza z pohľadu filozofie, sociológie a etiky založených na formatívnom a normatívnom popise procesu. Výchovný proces je ale kategóriou pedagogiky a tieto hľadiská sú síce správne, ale len pomocné. Základom by mala byť analýza(výskum) výchovy ako fenoménu. Je jasné, že bez pohľadu filozofie, sociológie a etiky by bol výchovný proces len plochým, lineárnym procesom. Ako môžeme analyzovať a skúmať výchovu?

## 1.1 Trochu teórie znesie každý z nás

Akčný výskum ako základný dizajn výskumu sa uplatňuje v podmienkach českej školy veľmi zriedkavo. Jedná sa najmä o fakt, že jeho vymedzenie nie je úplne teoreticky (terminologicky) a praxeologicky riešené v odbornej komunite. Pojem akčný výskum zaviedol K. Lewin. vymedzil základné rozdiely oproti iným dizajnom výskumu<sup>2</sup> a špecifikoval jeho fáze a uplatnenie. V odbornej literatúre sa stretneme s pojmom akčný výskum i v synonymách ako účastnícky výskum, bádanie v spolupráci, učiteľský výskum či kontextový výskum. tieto synonymá napovedajú, že súčasná komunita vedeckých pracovníkov si akčný výskum prispôsobuje do prostredia školy a zameriava sa na činnosť učiteľa a reflexiu jeho výchovno-vzdelávacej činnosti. Toto vymedzenie budeme v nasledovnom texte reflektovať.

Akčný výskum chápeme teda, nielen v dizajnovom konštruovaní výskumu, ale i ako metódu ovplyvňovania situácie vo vzdelávacej jednotke a reflektovanie praxe. Všetko sa tak deje s akcentom na výskumné prístupy a reflexiu praxe, čím sa odbúrava „zobecňovanie“ v podobe základného výskumu.

<sup>1</sup> Výchovu vnímame ako výchovno-vzdelávací proces v prostredí školy, rodiny a pod.

<sup>2</sup> Viz. príloha č.1.



Pokiaľ chceme hovoriť o akčnom výskume musí splňovať minimálne štandardy, ktoré sú:

- systematickosť,
- kontrolovateľnosť,
- vzájomná kooperácia účastníkov výskumu,
- kriticko-reflexívny prístup aktérov,
- reflexia praxe,
- použitie štandardných metód a postupov pedagogického výskumu<sup>3</sup>.

Hlavným cieľom akčného výskumu v školskom prostredí je riešiť reálne situácie, reálne problémy a pokúšať sa ovplyvňovať prax v zmysle napomôcť učiteľom pri ich pedagogickom pôsobení. Najčastejšie sa realizuje ako predvýskum viacspektrálne riešených problémov<sup>4</sup>. Výskumy založené na „akcii“ formulujú výsledok ako ťažko zobecniteľný jav, ktorý je ťažko predpovedateľný pre širokú skupinu ľudí. Táto „akčnosť“ mu dodáva, na strane jednej predpoklad hlbšieho pochopenia fenoménov, na strane druhej ideálnu príležitosť pre sebareflexiu vlastnej činnosti. Táto príležitosť je po uchopení systematicky rozvíjaná a študuje mnohé detaily fenoménov a javov, ktoré sú síce nezobektivizovateľné, ale poskytujú riešenia „šité na mieru“ konkrétneho účastníka výskumu. Výhodou je i vzájomné prepojenie viacerých komunít zúčastnených na tomto výskume, čo prispieva i do odbornej debaty o uplatniteľnosti a realistikosti daného „výskumného“ konania. Všetky výsledky sú jasne diskutované a na základe reflexívno-kritickej debaty, ktorá je verejná sú doporučené závery a uskutočňovaná spätná väzba všetkých zúčastnených.

Konkretizácia výsledkov a riešenie konkrétnych situácií a problémov je základom cesty k zmene. Je to však dlhý, často popisovaný ako špirálovitý, proces. Dá sa povedať, že je to proces ktorý nikdy nekončí. Výskumník vstupuje do výskumu v mnohých roliach avšak platí tu rovnocennosť vzťahu a prístupu všetkých zúčastnených. Intervenčné procesy sú závislé na diskusii a platnosť záverov je vyslovovaná všetkými účastníkmi.

<sup>3</sup> Pavelková, A. (2012). Akční výzkum v pedagogickém prostředí. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce.

<sup>4</sup> Vychádza to najmä z reality, kde výskumná komunita často vyžaduje pozitivistické prístupy a výsledky v podobe „tvrdých a nespochybniteľných“ dát v podobe štatistických výsledkov a formulácií obecných platných zákonov.



## 1.2 Od jazyka ku kritériám kvality

Dôležitou rolou akčného výskumníka je i jazyk. Je to nástroj komunikácie, ktorý sa líši od „klasických“ jazykov výskumníkov. Tento jazyk je dorozumievacím prostriedkom, zjednodušuje formu, zdieľanie informácií a nenúti účastníkov do prenikania určitých metodologických metajazykov<sup>5</sup>. Používa sa prirodzený jazyk a jednoduché a jasné jazykové štruktúry. Čo býva často vytýkané ako neakademické.

Okrem jazyka naráža akčný výskum i na nepochopenie komunity výskumníkov v otázkach kvality a jej zabezpečenia. Zaisťovať kvalitu výskumu je totiž vec individuálna. Nie je to len o výskumnej správe. Základným predpokladom je vytvorenie hodnotiacich kritérií. Tieto kritériá prinášajú jasné kategórie<sup>6</sup>, ktoré reflektujú prístupy a základné prvky výskumov, ako sú výskumné otázky, povaha zapojenia výskumníka, proces výskumu, výber metód, kontextualita výskumu, výber vzorku, povaha zistení a pod.

Mnohé otázky, ktoré z definovania kritérií však vyvstávajú sú personálne, koncepčne a situačne determinované v prístupe, ktorý sa odzrkadľuje v oblastiach:

- reflexia a zlepšenie vlastnej praxe,
- prepojenie akcie a reflexie,
- ako zdieľať nadobudnuté skúsenosti s ostatnými členmi komunity a širšou laickou a odbornou verejnosťou,
- ako pracovať s dátami a ako ich interpretovať,
- ako špecifikovať spoluprácu všetkých účastníkov vo všetkých fázach výskumu,
- ako sa udržuje postsavenie všetkých účastníkov výskumu a zohľadňuje prvok moci,
- ako funguje spolupráca účastníkov a ako sa vyvíja komunita,
- ako funguje kritické vyhodnocovanie situácie,
- ako sa pracuje na sebareflexii, autoevaluácii a sebariadení,
- ako sa pracuje s chybou,

<sup>5</sup> Goyette, Lessard-Hébert: vedecké ghetto. In Martin Drapeau, Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse:refaire une place au rêve et à l'imaginaire, Le Coq-héron2004/2 (no177), p. 124-129[https://www.researchgate.net/publication/240987742\\_Reflexion\\_epistemologique\\_sur\\_la\\_recherche\\_qualitative\\_et\\_la\\_psychanalyse\\_refaire\\_une\\_place\\_au\\_reve\\_et\\_a\\_l%27imaginaire](https://www.researchgate.net/publication/240987742_Reflexion_epistemologique_sur_la_recherche_qualitative_et_la_psychanalyse_refaire_une_place_au_reve_et_a_l%27imaginaire) [accessed Apr 16 2019].

<sup>6</sup> Napr. GREEN G. et al. *Study of participatory research in health promotion*. University of British Columbia, Vancouver: The Royal Society of Canada. 1995.



- ako sa podporuje myšlienka selfučiteľa<sup>7</sup>.

Tieto hodnotiace modely sú dobrým vodítkom pre koncipovanie výskumných aktivít. Aby sme však mohli hovoriť o akčnom výskume ako výskume musíme si definovať ešte základné koncepty kvality výskumu<sup>8</sup>, tieto sú však niekedy neprenosené a sú definované ako raliabilita a validita. V akčnom výskume sa používa termín autenticita, ktorý viac zohľadňuje prínos pre účastníka výskumu.

Validita je definovaná ako konštrukt, ktorý vyjadruje mieru akčného výskumu po stránke obsahovej, interpretatívnej a demokratickej. Tieto konštrukty vyjadrujú odpovede na otázky či bolo vo výskume reálne popísané detailné realizovanie situácie a interpretovanie. Celý výskumný proces je tak charakterizovaný nielen normatívnym kritériom, ale i kritériom kvality (do akej miery sa ciele zhodujú s postojmi) a kritériom sebareflexie činnosti aktérov.

### 1.3 Nie je cyklus ako cyklus - funkcie, fáze a priebeh akčného výskumu

Akčný výskum býva obyčajne krátkodobý a je realizovaný na menšej výskumnej vzorke (napr. jedna školská trieda), orientuje sa na skúmanie a riešenie čiastkových problémov, ktorými sa tradičný profesionálny výskum nezaobrá. Získané výsledky sú hneď aplikovateľné, ale ich využiteľnosť je obmedzená iba na skúmanú skupinu (Průcha, J., 1995).

Turek (1996, s. 15) hovorí, že „akčný výskum je praktický výskum učiteľov v triede, alebo učiteľmi realizovaný druh pedagogického výskumu, ktorý reaguje na aktuálne problémy výučby (pedagogické experimentovanie).“

Ďalej uvádza, že akčný výskum je zameraný priamo na vylepšovanie, skvalitňovanie, pozitívne ovplyvňovanie praxe výučby, pričom sa jeho výsledky bezprostredne využívajú v pedagogickej praxi. Pritom sa nevylučuje ich prínos pre rozvoj širších generalizácií, alebo koncepcií a vedeckých teórií. Je integrálnou súčasťou výučby.

Akčný výskum plní, podľa tohto autora, nasledujúce funkcie:

<sup>7</sup> ZUBER – SKERRITT, O. Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. In SANKARAN, S., DICK, B., PASSFIELD, R., SWEPSON, P. (Eds), *Effective Change Management Using Action Research and Action Learning: Concepts, Frameworks, Processes and Applications*. Lismore: Southern Cross University Press, 2001, s. 1 - 20. ISBN 978-18-758-5555-1.

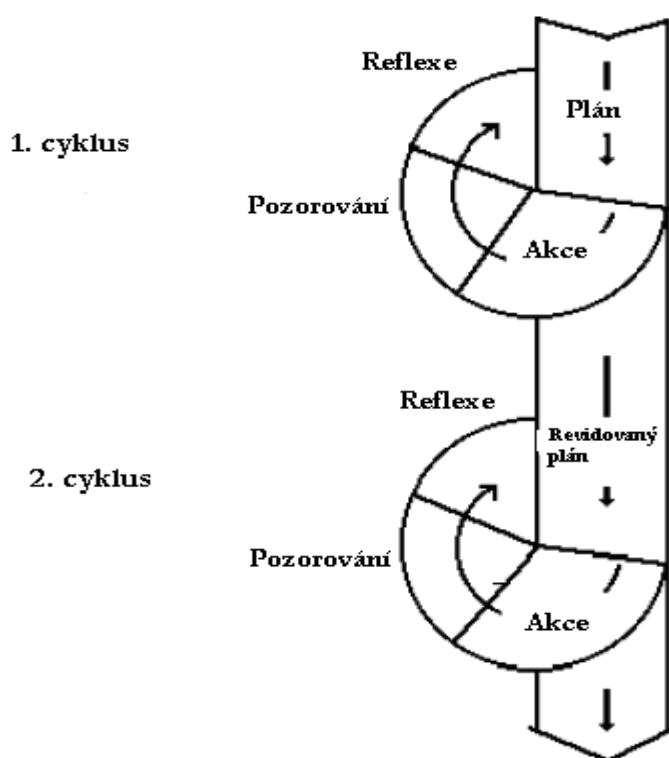
<sup>8</sup> Etablované koncepty, „svätá trojica“ výskumu v sociálnych vedách, triangulácia kvality.



- funkci praktického výskumu, nakoľko jeho úloha spočíva v štúdiu konkrétnych školských situácií a v ich pozitívnej zmene, smerujúcej k zvyšovaniu kvality výchovy a vzdelávania,
- funkci metodickeho nástroja, pretože je zameraný najmä na získavanie systematických poznatkov a skúseností o procesoch vyučovania a učenia sa žiakov a hľadanie stratégií, metód a postupov pre skvalitnenie výučby,
- funkci stimulačnú a regulačnú, ktoré vedú učiteľa k sebareflexii vlastnej práce smerujúcej k zvyšovaniu jej kvality a profesionality učiteľa.

Z jednotlivých funkcií je možné odvodiť základnú štruktúru cyklického modelu, ktorý je v našich výskumoch najviac akcentovaný a má špirálovú podobu (obr. č. 1).

**Obr. č. 1 Model podľa Kemmis, Mc Taggart (1992)<sup>9</sup>**



<sup>9</sup> Dostupné na: <http://pubs.sciepub.com/education/4/15/1/figure/1>





### 1.3.1 Jednofázový model

Základným prvkom sú akcia , reflexia a revízia. Základom je plán akcie. Po jeho stanovení nasleduje „pokús“ o jeho realizáciu. Ďalším krokom je štúdium dopadov akcie, ktoré umožňujú záverečnú fázu, ktorá uzatvára cyklus - reflexia. Na základe tejto reflexie je revidovaný plán akcie (akčný plán) a postup sa opakuje v obdobných krokoch. S každým opakovaním vyvstávajú nové otázky a objavujú sa nové okruhy problémov, ktoré akčný výskum rieši. Tento model je vhodný pre krátkodobú činnosť učiteľa v podobe sebareflexie svojej činnosti priamo na hodine a využíva sa najmä v selfcontrollingu svojej činnosti (viz. príklady č. 1 a č. 4).

### 1.3.2 Dvojfázový model

V modeli predstavuje prvú fázu získavanie poznatkov o probléme (jeho reflexia). Druhá fáza predstavuje jeho riešenie (akcia). Alebo to môže byť naopak, keď proces začína akciou a pokračuje reflexiou (posudzovanie dôsledkov akcie) konania učiteľa. Prvý prístup sa nazýva reaktívny a druhý prístup je označovaný ako proaktívny akčný výskum. V reaktívnom akčnom výskume učitelia zbierajú dáta predtým, ako sa pokúsia inovovať prax. Ich aktivity vychádzajú z predpokladu, že každá pedagogická situácia je unikátna a že profesionálna zodpovednosť vyžaduje najprv pochopiť túto situáciu a potom zvoliť zodpovedajúce jednanie. V proaktívnom akčnom výskume akcia predchádza zberu a analýze dát. Učitelia najprv vyvíjajú aktivity a neskôr študujú efekty, ktoré sú výsledkami týchto aktivít. Tento model je možné využiť pri hodnotení činností spojených s diagnostikou a základmi príklad č. 3 a č. 5.

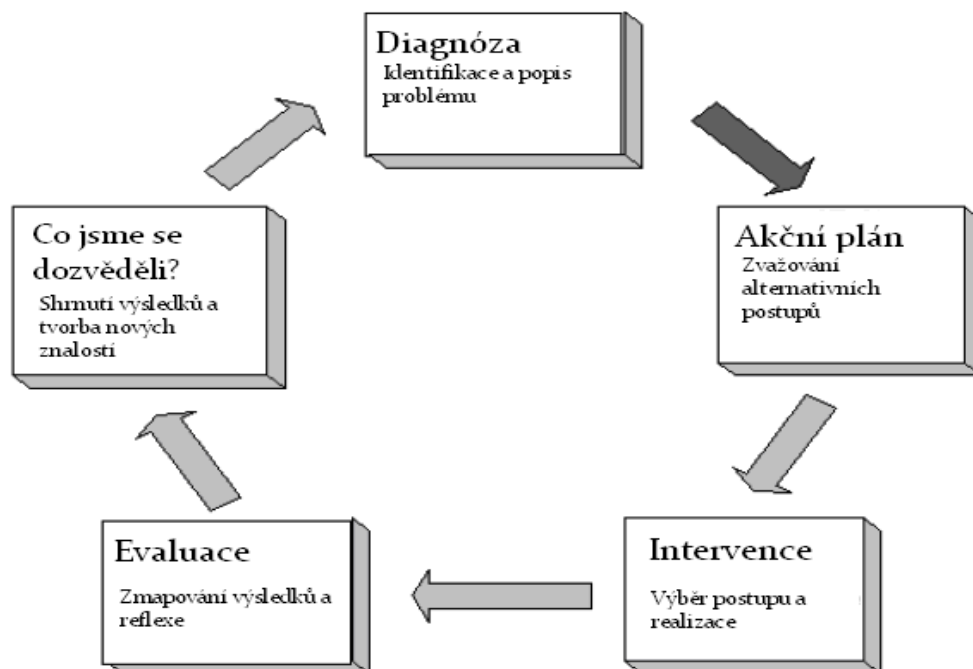
### 1.3.3 Päťfázový model

Tento model je vhodný pre dlhodobé aktivity výskumníka a účastníkov (príklad č. 2 a č. 6). Začína identifikáciou problému, ktorý na základe dát je získaný v teréne a popísaný (diagnóza) - nasleduje krok identifikácie s problémom v podobe hľadania riešenia a cieľom o vypracovanie plánu činnosti a realizácia v praxi. V opätovnej činnosti v teréne sa navodzuje zmena (intervencia). Po ukončení fázy sa celý cyklus opakuje a evalvuje v podobe jednotlivých činností a interpretácií (viz. obr. č. 2).





Obr. č.2 Model akčného výskumu podľa Susmana (1983)<sup>10</sup>



## 1.4 Málo používané metody ako základ akčného výskumu - vstup do výskumu

### 1.4.1 Technika štruktúrovaných konceptov (SLT)

Vo výskumoch subjektívnych a objektívnych teórií je často používaná technika SLT. Je to jedna z najstarších a najčastejšie používaných metód na zachytenie subjektívnych teórií. Technika sa aplikuje v troch fázach:

1. pološtandardizovaný rozhovor - so skúmanou osobou sa vedie rozhovor, cieľom je zexplicitniť jeho obsahové koncepty vo vzťahu k skúmanej problematike.

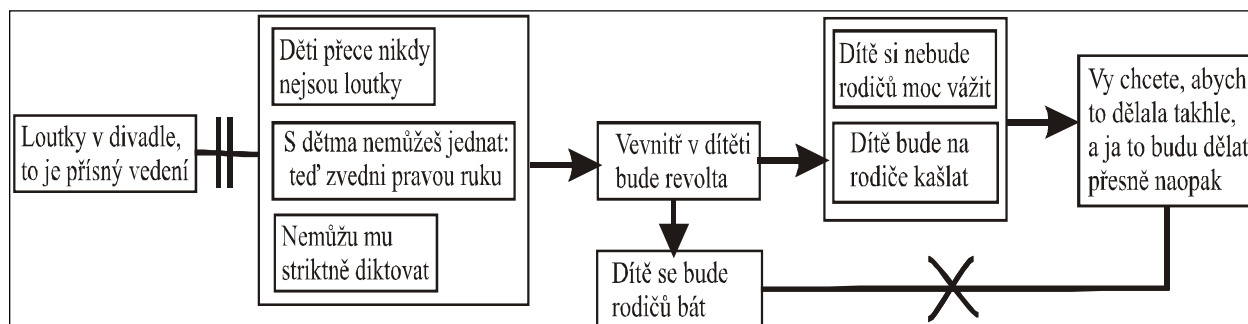
<sup>10</sup> SUSMAN, G., I. *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. London: Sage Publications, 1983, 153 s.



2. štruktúrovanie konceptov – obsahové koncepty sa napíšu na kartičky a skúmaná osoba ich prepojuje kartičkou s operátormi, tak aby vznikla štruktúra, ktorá odráža jeho subjektívnu teóriu.
3. dialogicko-konsenzuálny rozhovor – rozhovor so skúmanou osobou o vzniknutej štruktúre pojmov a hľadanie interpretácie.

Jedná sa, podľa Dana a Bartha (1995) o grafický postup pomocou, ktorého pomocou vieme znázorniť subjektívne teórie. Grafické znázornenie (príklad, podľa Janík, 2005)<sup>11</sup> nám zachycuje koncepty a formálne relácie podľa ktorých sú tieto koncepty spájané. Štruktúra, ktorá vzniká zrkadlí subjektívnu teóriu.

#### Príklad:



## 1.5 Technika ILKHA

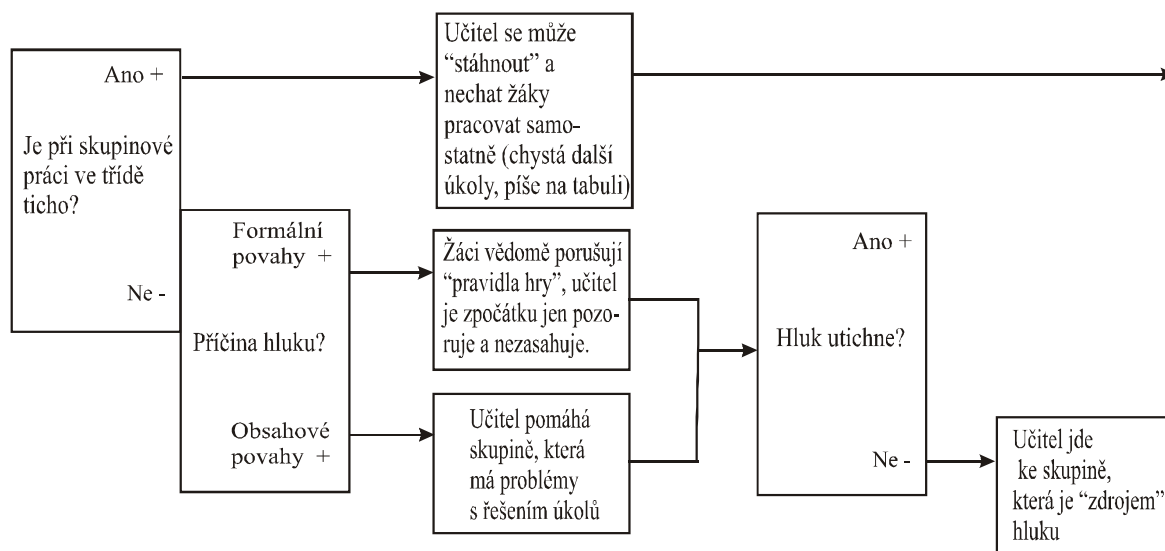
Technika ILKHA (voľne preložené ako technika rozhovoru spojená so štruktúrovaním konceptov, ktorá slúži k rekonštrukcii kognitívnych štruktúr) bola vyvinutá v rámci projektu, ktorý mapoval agresivitu v školskom prostredí. V tomto projekte sa skúmala miera vedomostí učiteľov o danej problematike a ich využitie v praxi v ich konaní a jednaní. Modifikovaním teórií sa vytvoril rámec na

<sup>11</sup> JANÍK, T. Subjektivní teorie učitele a možnosti jejich výzkumu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí*. [CD-ROM], 2003.



zlepšovanie sociálnych kompetencií učiteľov. O tom ako sa to prejavuje na ich praxi zistíme pozorovaním. Pomocou tejto techniky vieme zachytiť rozhodovací proces a časovú postupnosť. Rozhodovací proces sa odohráva v nejakých podmienkach a aktér zvažuje určitý postup a alternatívu konania vo vzťahu k sebe a cieľom. Technika ILKHA zachycuje jednotlivé sekvencie situácií ako i celkové rámce konania (situácia-konanie-následok).

#### Príklad:



## 1.6 Technika repertoárových mřížek

Technika repertoárových mřížek je spájaná s Kellyho teóriou osobných konštruktov. Postup pri riešení výchovných situácií je nasledovný. Predložíme skúmanej osobe 10 výchovných situácií na kartičkách a úkolom pre osobu je vybrať určitý počet kartičiek a porovnávať tieto situácie a hľadať spoločné a odlišné znaky od inej situácie. Pri tejto metóde nejde tak ani o triedenie ako o konštrukty, ktoré osobu vedú ku konkrétnej kategorizácii. Dochádza k verbalizácii a argumentácii prečo sa tak osoba rozhodla a charakterizuje dané rozdiely.



## 1.7 Protokolovanie situácií

Táto metóda je založená na vybavovaní si myšlienok k zadanej téme (výchovná situácia v školskej triede a pod.). jedná sa o subjektívne dáta – subjektívny popis a hodnotenie danej situácie, ktoré vyjadrujú deskripciou a perskripciou v podobe viet. Interpretácia dát prebieha formou dialógu založenom na konsenze a tým sa popis komunikatívne validizuje.

### Príklad:

Protokolovací arch - protokol situácie			
Meno:	Situácia č. 1	Vyhodnotil:	
Vek:	Dátum:		
Škola:			
Trieda:			

**Popis situácie:**

Při vyučování se Roman projevuje svou nadměrnou aktivitou. Nevydrží sedět delší dobu v klidu a pozorně sledovat probíhající výuku. Nejčastěji se jeho nepozornost projevuje kreslením různých obrázků na papírky, do sešitu, na ruce. Nebo velmi často si také hraje s perem, nůžkami, kružítkem, gumou, prostě vším co se nachází běžně na školní lavici. Také nevydrží déle v klidu sedět. Neustále se nějak povaluje po lavici a židli.

Pokud si nemá s čím hrát, a je přinucen (napomenutím) řádně sedět, začne vyrušovat slovně.

Začne nahlas vykřikovat výsledky, mluvit, pobrukovat, nebo poklepávat rukama do lavice.

J

ednou z možností je spracovať protokolovací arch spôsobom kde bude v jednej časti popis situácie vo forme viet a v druhej časti bude v krátkej forme vyjadrený (indukcia a tvorby kategórií) dialogický konsenzus.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



## Príklady

Projekt **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660



---

## **Príklad 1 - zadanie pre študentov v disciplíne metodológia pedagogického výskumu**

*Úvaha pomenovaná jednoducho. Ja, prípadne Kto som ja?*

Učiteľ môže s úspechom využiť u vyspelejších stredoškolákov. Kvalitatívna analýza slohovej práce obyčajne poskytuje celú radu cenných údajov o žiakovi.

Úlohy a otázky:

1. Urobte sebareflexiu vašej výučby etickej výchovy a vymenujte, ktoré obsahové a metodické problémy chcete riešiť pre lepšie naplnenie štandardov, cieľov výučby?
2. Vyberte si problém vo vašej výučbe etickej výchovy, ktorý by bolo možné riešiť inováciou a skúmať jej dopad na výsledky a proces vašej výučby akčným výskumom metódou pedagogického experimentu.
3. Vytvorte projekty vašej výučby, ktoré prinesú obsahovú, metodickú inováciu a navodia zmeny v kognitívnej, socio-afektívnej, príp. konatívnej zložke kompetencii žiakov (vedomostí, sociálnych zručností, postojov, hodnôt, správania žiakov).
4. Vytvorte projekt akčného výskumu, ktorý vám umožní monitorovať vplyv inovácii vo vašej výučbe etickej výchovy (adekvátne výskumné a diagnostické metódy) na zmeny u žiakov v procese výučby a výsledkoch žiakov pred a po inovačne orientovanej výučbe.



---

## Príklad č. 2 - plán akčného výzkumu - študent na praxi

**1. Situace jako výchozí moment, výzkumný problém** = výchozím momentem, který vedl k tvorbě akčního výzkumu, je problémová situace ve třídě. *Žák Ondřej není ve třídě oblíbený, spolužáci se mu vyhýbají, nikdo s ním nechce sedět, navíc ho často kritizují a neochotně s ním spolupracují.*

### 2. Pozorování a sběr dat

Třídní učitelka společně s asistentkou pedagoga, která ve třídě působí, se zaměří ve dvou týdnech na Ondřeje. Formou sledování (metoda pozorování), rozhovorů s žáky (metoda rozhovoru – „jak Ondřeje vnímají spolužáci?“), zjistí maximum informací o situaci a pozici Ondřeje ve třídním kolektivu. Využijí →

- Pedagogický deník
- Pozorování
- Skupinový rozhovor s žáky v pondělním ranním komunitním kruhu, rozhovory s žáky
- rozhovor s kolegy a jejich názor na situaci

**3. Interpretace dat, formulování teorie** = na základě zjištěných informací dojde ke zformulování poznatků a vyvození teorie – Ondřej není ve třídě oblíbený, protože se sám spolužáků straní z důvodů nízkého mínění o vlastní osobě, má pocit, že ho ostatní spolužáci nemají rádi, úmyslně se mu vyhýbají, protože je „pomalejší“ při výuce a není tak chytrý, třídní učitelka zaujímá pasivní postoj. Žáci Ondřeje vnímají jako odtahitého, neochotného, sami se průběžně pokouší s ním navázat kamarádský vztah, ale Ondřej je svým chováním nakonec odradí.

**4. Hlavní cíl výzkumu** = cílem je umožnit začlenění Ondřeje do třídního kolektivu, zlepšit Ondřejovo postavení ve třídě, umožnit Ondřejovi pocit, že je „přijímán“ takový jaký je.

**5. Nápady pro praxi, návrh intervencí** = zavést do výuky více skupinové práce, kooperativní formy vyučování, posadit Ondřeje se spolužákem, který mu je nejbližší, v rámci komunitního kruhu umožnit Ondřejovi vyjádřit své pocity vůči spolužákům, umožnit spolužákům vyjádřit svůj názor na Ondřeje. Třídní učitelka častěji projeví zájem o Ondřejův výkon, častěji ho pochválí, aby jeho sebevědomí ze školních výkonů vzrostlo.

**6. Akce** = navržené aktivity budou realizovány v průběhu měsíce ledna a února

**7. Reflexe, prezentace zkušenosti** = na konci výzkumu dojde k reflexi a výsledky výzkumu budou ve formě závěrečné zprávy prezentovány kolegům.





---

### Príklad č. 3 - zadanie v disciplíne teória výchovy

#### *Portfólio žiaka*

Kontinuita pedagogickej diagnostiky žiaka je založená jednak na poznávaní žiaka k sebe samému a porovnávaní žiaka k ostatným žiakom. Okrem diagnostiky učiteľa sa v oboch prípadoch uskutočňuje aj autodiagnostika žiaka. V posledných rokoch sa využíva pre potreby diagnostiky a autodiagnostiky konkrétneho žiaka tzv. **portfólio žiaka**. Je využiteľný aj v diagnostickej činnosti učiteľa etickej výchovy, najmä pri dlhodobom vedení žiaka s výchovnými problémami a žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Princíp portfólia spočíva v priebežnom archivovaní výsledkov činností žiakov, ktorého prostredníctvom následne mapujeme ich individuálny vývoj. Učiteľ etickej výchovy si môže viesť záznamy o žiakovi aj v elektronickej forme, prípadne si tieto záznamy vedú samotní žiaci a to v takom poradí ako svoje produkty, splnené úlohy, projekty a pod. v priebehu školského roka vytvárali. Vyhodnocovanie portfólia žiaka robí učiteľ situačne, podľa svojich potrieb či potrieb vedenia školy, kontaktov s poradenskými zariadeniami a pod., alebo ich pravidelne vyhodnocuje so žiakom v určitých časových intervaloch. Materiály portfólia učiteľovi, žiakovi, prípadne jeho rodičom naznačujú pokroky žiaka v kognitívnej, personálnej či sociomorálnej oblasti jeho rozvoja vo výučbe etickej výchovy. Žiaci vidia tiež oblasti svojej stagnácie prípadne evidujú zručnosti a postoje, ktoré si doposiaľ neosvojili. Pedagogická diagnostika uskutočňovaná prostredníctvom portfólia umožňuje učiteľovi etickej výchovy výraznejšie uplatňovať voči týmto žiakom individuálny prístup a prispôbiť plán výučby ich individuálnym potrebám v určitých oblastiach výučby, spolupracovať s rodičmi žiaka. Portfólio umožňuje tiež žiakovi rozvíjať schopnosť sebareflexie, vyhodnocovať svoj vlastný pokrok a posilňovať učebnú motiváciu.



---

## Príklad č. 4 - zadanie v disciplíne Pedagogická diagnostika

### *Diagnostika hodnotovej orientácie žiakov*

Pre žiakov od trinástich rokov je určený **Test hodnoty**, jeho zadanie je celkom

jednoduché:

Každý človek chce byť v živote šťastný. Nie každý však býva úplne spokojný, i keď potom túži. Ty určite nie si výnimkou. Čo myslíš, čo je potrebné pre to, aby bol človek šťastný?

Najprv sa zamysli a potom napíš, čo by z teba raz mohlo urobiť šťastného a spokojného človeka? To, čo považuješ v živote za najdôležitejšie, napíš na prvom mieste. Potom napíš menej dôležité atď., až na piatom mieste napíš, čo je podľa teba najmenej dôležité, a bez čoho by si sa v najhoršom prípade mohol zaobiť.

Získané údaje interpretuje učiteľ jednak individuálne, tzn. získava predstavu, či žiak preferuje hodnoty zamerané na seba, hodnoty smerujúce k najbližším a známym ľuďom, či sa hodnoty týkajú všeobecne ľudských. Uvádzané údaje môže učiteľ zoradiť podľa výskytu početnosti (napr. povolanie, zdravie, peniaze, deti, bývanie, byť úspešný ...) a získa tak konkrétny obrázok o hodnotovej orientácii triedy.



---

## Príklad č. 5 - zadanie v disciplíne Didaktika 1

### Motivácia žiaka k učeniu

Diagnostika zameraná na odbornú-metodický problém prvým krokom pri realizácii akčného výskumu je stanovenie odbornú-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 odbornú-metodického problému. Aktivita 1 pre učiteľa: na základe stanoveného odbornú-metodického problému a cieľa akčného výskumu určte obsahové zameranie diagnostického nástroja, ktorý v akčnom výskume použijete, určte oblasť, ktorú budete diagnostikovať. Príklad Odbornú-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, praktickú-odborné, praktickú-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.



## Príklad č. 6 - plán - projekt akčného výskumu metódou pedagogického experimentu

### Plán -projekt akčného výskumu metódou pedagogického experimentu (všeobecný rámec)

#### **Výskumný problém:**

Aký je prínos obsahovej/metodickej inovácie mojej výučby v XYZ<sup>12</sup> vo vybranom tematickom celku, témy pre rozvoj vybraných kompetencií žiakov na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby?

#### **Hlavný cieľ výskumu:**

Zistiť, aký je prínos obsahovej/metodickej inovácie mojej výučby v XYZ pre rozvoj kompetencií žiakov vo vybranom tematickom celku, témy, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby.

#### **Špecifické ciele:**

1. Zistiť úroveň kompetencií žiakov/charakteristikách triedy v mojej výučbe na začiatku výučby vybraného tematického celku, témy, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby.
2. Zistiť zmenu úrovne kompetencií žiakov/charakteristik triedy v mojej výučbe na konci výučby vybraného tematického celku, témy, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby.

#### **Výskumné otázky:**

1. Aká bude úroveň kompetencií žiakov/charakteristikách triedy v mojej výučbe na začiatku výučby vybraného tematického celku, témy, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby.
2. Aká bude zmena úrovne kompetencií žiakov/charakteristik triedy v mojej výučbe na konci výučby vybraného tematického celku, témy, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby.

#### **Miesto akčného výskumu:** škola

#### **Výskumná vzorka akčného výskumu:** trieda, vybraní žiaci, žiak

**Metódy akčného výskumu:** metódy zberu a spracovania výskumných dát, analýzy a interpretácie výskumných dát, zistení, príp. zdôvodnenie ich výberu

#### **Materiálne prostriedky potrebné na akčný výskum:** popis

#### **Úlohy( vrátane času plnenia úloh):**

1. Vytvoriť projekty výučby podľa inovačného didaktického modelu vo vybranom tematickom celku, téme.
2. Uskutočniť „meranie“ kompetencií žiakov/charakteristik triedy na začiatku výučby vybraného tematického celku, témy v mojej výučbe (pozorovanie, dotazníky, škály, rozhovor...) podľa cieľového a obsahového zamerania inovácií projektov výučby.
3. Realizovať výučbu vo vybranom tematickom celku/téme podľa projektov výučby v rozsahu 5-10 vyučovacích hodín.

<sup>12</sup> Predmet výučby napr. VV, TV, etická výchova a pod.



- 
4. *Uskutočnit' po každej vyučovacej hodine analýzu výučby (- pedagogický denník, sebahodnotenie učiteľa napr. na štruktúrovanej škále, rozhovor s uvádzajúcim učiteľom ...).*
  5. *Uskutočnit' „meranie“ kompetencií žiakov/charakteristík triedy na konci výučby vybraného tematického celku, témy (dotazníky, škály, rozhovor...) podľa cieľového a obsahového zamerania inovácii projektov výučby.*

### **Reflexia**

#### **Spôsob využitia výsledkov akčného výskumu**

*Vypracovanie záverečnej časti práce - reflexia. Poznámka: Jadro práce budú tvoriť: teoretický rámec výskumu, projekty výučby, výskumný projekt akčného výskumu, prezentácia a interpretácia získaných výsledkov :závery a odporúčania pre pedagogickú prax.*



## Príloha č. 1 Rozdiely v dizajnoch výskumu

Kritérium	Kvantitatívny výskum	Kvalitatívny výskum
Filozofický zdroj	Pozitivismus, resp. Novopozitivismus	Fenomenologie, antropologie, hermeneutika
Cíl	Získání objektivního důkazu, ověření teorie/hypotéz	Porozumění chování lidí v přirozeném prostředí.
Charakter	Snaha o <b>objektivnost</b>	<b>Subjektivní</b>
Vztah k teorii	Potvrzení či vyvrácení teorie	Tvorba teorie, generování hypotéz
Myšlenkový postup	Prvotně <b>dedukce</b>	Prvotně <b>indukce</b>
Východisko/začátek výskumu	Vychází z teorie a hypotéz	Začíná vstupem do terénu
Plánování výskumu	Pečlivě se připravuje na začátku, písemný projekt podle dané struktury	Plán vzniká v průběhu práce, mohou se měnit zkoumané otázky a metody – je pružnější
Počet zkoumaných osob	Reprezentativní vzorek, preference velkého množství	Žák, třída, škola – „reprezentativnost“ ve smyslu specifičnosti
Techniky, metody	Experiment (manipulace s proměnnými), dotazník, testy, standardizované pozorování aj.	Dlouhodobý terénní výzkum, pozorování s různou mírou zúčastněnosti, spolupráce výzkumníka s informanty při sběru údajů, bez zasahování do dějů
Zpracování dat	Kvantitativní, počítačové, statistické, snaha o objektivní interpretaci dat	Kvalitativní kódování, analýza, interpretace – subjektivní porozumění
Spolehlivost výsledků	Standardní postupy, zjišťována statisticky (validita, reliabilita);	Problematická – výsledky subjektivní; <b>Triangulace:</b>

Projekt Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660



	výzkum lze zopakovat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dat (datových zdrojů) - časová, místní, různé osoby,</li> <li>• metodologie,</li> <li>• výzkumníků,</li> <li>• teorie.</li> </ul> <p>(interpretace údajů několika výzkumníky, porovnání podobných výzkumů, podobných jedinců v podobném kontextu, použití více metod, schválení závěrečné zprávy účastníky)</p>
<b>Výsledky, podoba závěrečné zprávy</b>	<p>Zobecnění výsledků na populaci, zjištění zákonitostí; stručná, výstižná výzkumná zpráva, dle <b>dané struktury</b>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) výzkumný problém,</li> <li>2) metodologie,</li> <li>3) analýza dat,</li> <li>4) diskuse výsledků</li> </ol>	Vysvětlování chování lidí v určitém kontextu; detailní, interpretativní či jen deskriptivní zpráva, hluboké vyprávění.
<b>Platnost výsledků</b>	Snaha o platnost pro celou populaci	Platnost pro danou třídu, žáka, školu
<b>Význam</b>	Predikce, zákonitosti	Deskripce, porozumění, smysl

## Literatura - doporučená web

Projekt **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660





[http://kk.gymcheb.cz/file.php/1724/Aktivity\\_s\\_ICT/Akcni\\_vyzkum.pdf](http://kk.gymcheb.cz/file.php/1724/Aktivity_s_ICT/Akcni_vyzkum.pdf)

[http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/akcni\\_vyzkum.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/akcni_vyzkum.pdf)

<http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-seberova-akcni-vyzkum-v-pregradualnim-vzdelavani-ucitelu-1.-stupne-zakladni-skoly-adaptace.pdf>

[http://artemis.osu.cz:8080/artemis/uploaded/161\\_metodologie\\_pedagogickeho\\_vyzkumu\\_teze.pdf](http://artemis.osu.cz:8080/artemis/uploaded/161_metodologie_pedagogickeho_vyzkumu_teze.pdf)

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3013/vytvarni-pedagogove-a-akcni-vyzkum.html/>

## **Primárne zdroje - doporučená literatura k teórii**

KOUTSELINI, M. Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research*. 2008, roč. 6, č. 1, s. 29-48. ISSN 1741-2617.

KOWALSKI, K. C., MCHUGH, T. L. 'A new view of body image': A school based participatory action research project with young Aboriginal woman. *Action Research*. 2011, roč. 9, č. 3, s. 220-241. ISSN 1741-2617.

NEZVALOVÁ, D., Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3 s. 300-308. ISSN 0031-3815.

PETERS, J. Teachers Engaging in Action Research: challenging some assumptions. *Educational Action Research*, 2004, roč. 12, č. 4, s. 535 – 556. ISSN 1747-5074.

WAMBA, N. G. Developing an alternative epistemology of practice: Teachers' action research as critical pedagogy. *Action Research*, 2011, roč. 9, č. 2, s. 405–422. ISSN 1741-2617.

WEAVER-HIGHTOWER, M. Using action research to challenge stereotypes: A case study of boys education work in Australia. *Action Research*. 2010, roč. 8, č. 3, s. 333 - 356. ISSN 1741-2617.

WIJESUNDERA, S. School Improvement: an action-based case study conducted in a disadvantaged school in Sri Lanka. *Educational action research*. 2002, roč. 10, č. 2, s. 169-188. ISSN 1747-5074.

WOOD, L., A. What kind of respect is this? Shifting the mindset of teachers regarding cultural perspectives on HIV & AIDS. *Action Research*. 2009, roč. 7, č. 4, s. 405–422. ISSN 1741-2617

## **Primárne zdroje - doporučená literatura k praktickým činnostiam**

Projekt **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660



- BARGAL, D. Action research: A paradigm for Achieving Social Change. *Small group research*, 2008, roč. 39, č. 1, s. 17 – 27. ISSN 1552-8278.
- BARTHOLOMEW, J. The teacher as researcher – a key to Innovation and Change. *Hard Cheese – A Journal of Education*, 1971, roč. 6, č. 1.
- CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming critical: knowing through action research*. Deakin University, 1986, 210 s. ISBN 0-730-00062-1.
- ELLIOTT, J. *Reconstructing teacher education: Teachers development*. London: Falmer Press, 1993, 265 s. ISBN 0-750-70128-5.
- FRIEDMAN, V., ROGERS, T. There is nothing so theoretical as good action research. *Action research*, 2009, roč. 7, č. 1, s. 31 – 47. ISSN 1741-2617.
- GOYETTE, G., LESSARD-HERBERT, M. *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Barcelona: Laertes, 1988.
- GREEN G. et al. *Study of participatory research in health promotion*. University of British Columbia, Vancouver: The Royal Society of Canada. 1995.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 978-80-731-5078-5.
- JAMES, M., WORRALL, N. Building a reflective community: development through collaboration between a higher education institution and one school over ten years. *Educational Action Research*, 2000, roč. 8, č. 1, s. 93-114.
- NEPUŠTIL, J. Spolupracující přístupy ve výzkumné praxi. In M. Šucha, M. Charvát, V. Řehan (Eds.). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, 400 s. ISBN 978-80-244-2374-6.
- NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e-Pedagogium* [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2011-12-11]. Dostupné z: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>>. ISSN 1213-7499.
- SMALL, A. S., , Action Oriented Research: Models and Methods. *Journal of Marriage and The Family*, 1995, roč. 57, č. 4, s. 941 – 955. ISSN 1741 – 3737.
- SUSMAN, G., I. *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. London: Sage Publications, 1983, 153 s.
- ZUBER – SKERRITT, O., FLETCHER, M. A., *The quality of an action research thesis in the social sciences. Quality Assurance in Education*, 2007, roč. 15, č. 4, s. 413 – 436. ISSN 0968-4883.