

Vnímanie a implementácia inovatívnych prvkov vo výučbe učiteľmi na prvom stupni ZŠ

Nikola Barčíková¹

¹ Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici; Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica; nikola.barcikova@umb.sk

Grant: 2024_134

Název grantu: QUAERE2024

Oborové zamčrenie: AM – Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Článok sa zameriava na vnímanie a implementáciu inovatívnych prvkov vo výučbe na prvom stupni základných škôl na Slovensku. Cieľom výskumu bolo preskúmať, ako učitelia na tejto úrovni vzdelávania vnímajú nové pedagogické prístupy a technológie a ako ich integrujú do svojej výučbovej praxe. Hlavnými cieľmi výskumu boli identifikácia charakteristických znakov inovatívnych učiteľov na 1. stupni ZŠ na Slovensku a zistenie, čo títo učitelia považujú za pedagogické inovácie vo svojej praxi. Výskum využíval kvantitatívnu metodológiu, konkrétne dotazníkovú metódu. Výskumný súbor tvorili učitelia na prvom stupni základných škôl na Slovensku, s počtom respondentov 410. Výsledky výskumu odhalili viaceré zaujímavé poznatky o vnímaní a implementácii inovácií učiteľmi. Na základe týchto výsledkov sme charakterizovali dôležité aspekty vnímania a implementácie inovácií a vytvorili sme novú typológiu inovatívnosti učiteľov.

Kľúčová slova inovatívne prvky výučby, typológie učiteľov, inovatívny učiteľ, vnímanie inovácií vo výučbe, implementácia inovácií vo výučbe.

1. ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V oblasti vzdelávania sa v posledných desaťročiach výrazne zmenili metódy výučby a učenia. Moderné vzdelávanie čoraz viac zahŕňa inovatívne technológie, nové pedagogické prístupy a metódy. Tieto zmeny vytvárajú príležitosť pre kritickú analýzu, hodnotenie a zlepšovanie vzdelávacieho procesu na prvom stupni základných škôl. Pedagogické inovácie sa môžu chápať ako zmeny a obnovenie obsahu vzdelávania, metód a foriem práce, koncepcie výučby, - 458 - metodických postupov učiteľov, ako aj celého školského systému a inštitúcií (Petlák 2012). Inovácie môžeme definovať ako úmyselný proces zmien, ktorý sa snaží modernizovať a zlepšovať rôzne aspekty vzdelávania, ako sú predmety, javy, nástroje, organizácia práce, inštitúcie a systémy (Obdržálek et al. 2004).

Okrem definovania pedagogických inovácií je dôležité venovať pozornosť rôznym typom, druhom a formám týchto inovácií. Pedagogické inovácie a ich špecifické podoby v praxi treba vnímať ako reakciu na spoločenské, ekonomické, sociálne a politické zmeny súčasnej doby. Preto je potrebné zohľadniť rôzne klasifikácie pedagogických inovácií a určiť ich kategórie a kritériá. V súčasnosti môžeme pedagogické inovácie v pedagogike identifikovať podľa

rôznych kritérií. Podľa kritéria technológie napríklad zahŕňajú digitálne aplikácie a portály; podľa kritéria stratégií, metód a foriem vo vyučovaní zahŕňajú napríklad gamifikáciu, kooperatívne a skupinové vyučovanie; podľa kritéria koncepcie vyučovania zahŕňajú projektové vzdelávanie, záujmové vzdelávanie, personalizované vzdelávanie, zážitkové vzdelávanie, partnerské vzdelávanie alebo ekopedagogiku (Cristol 2023).

V rámci témy je dôležité uviesť relevantné typológie učiteľov. Podľa Porubského a kol. (2014) môžeme v súvislosti so súčasnými zmenami vo výchove a vzdelávaní na primárnom stupni hovoriť aj o zmene vnímania učiteľskej profesie, pričom učiteľ je chápaný ako tvorca kurikula. Profesionalita učiteľa sa tak stáva kľúčovým prvkom kurikulárnej reformy. Učiteľ by mal byť vnímaný ako autonómny tvorca zmien v kurikule, ktorý využíva rôzne úrovne svojej profesijnej autonómie. Medzi tieto úrovne patrí všeobecná profesijná autonómia, osobná a kolektívna profesijná autonómia a manažérska autonómia. Toto priamo súvisí s tým, ako učitelia vnímajú svoju rolu v kontexte zmien ich profesie a prístupu ku kurikulu. Rozlišujú sa tri typy učiteľov: vývojoví projektanti kurikula, tvorcovia kurikula a implementátori kurikula. Cox (2019) identifikuje 15 moderných zručností, ktoré by mal učiteľ 21. storočia mať: prispôbovivosť, dôvera, komunikácia, spolupráca, priebežné učenie, nápaditosť, vedenie, organizácia, otvorenosť novým veciam, odhodlanosť, online reputácia, pútavosť, pochopenie technológií, duševná hygiena a inšpirácia. Petlák (2012) v kontexte inovatívneho učiteľa zdôrazňuje autonómiu učiteľa ako profesionála a učiteľa budúcnosti. Učiteľ by si mal vytvárať vzťah k svojej profesii, podporovať vzťahy a interakcie medzi učiteľom a žiakom, zmeniť svoj vnútorný postoj a myslieť na aktivitu žiakov počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Mal by tiež využívať slobodnú voľbu v pedagogickej a didaktickej práci, samovzdelávaní a participácii na aktivitách školy. Schulman (v Petlák, 2012) hovorí o siedmich dôležitých oblastiach pre učiteľa budúcnosti: predmetovo-odborné vedomosti, všeobecno-pedagogické vedomosti, znalosť kurikula, odborné didaktické vedomosti, poznanie charakteristík žiakov, znalosť kontextov vzdelávania a filozofické a historické zázemie zámerov a hodnôt vo vzdelávaní.

V neposlednom rade je potrebné spomenúť aj výskumy, ktoré sa zaoberali touto problematikou na Slovensku. Medzi ne patrí Kresilov výskum z roku 2010, ktorý analyzuje kurikulárnu reformu školstva na Slovensku v komparatívnom kontexte. Ďalším významným príspevkom je štúdia Kosovej a Porubského z roku 2011, ktorá sa zaoberá transformáciou vzdelávacieho systému po

roku 1989 s dôrazom na primárny stupeň vzdelávania. Zaujímavá je aj výskumná štúdia Bagalovej z roku 2011 pod záštitou Slovenského pedagogického ústavu, ktorá skúma pedagogické inovácie z pohľadu pedagógov a riaditeľov škôl. Tento výskum sa zaoberal zavádzaním pedagogických inovácií učiteľmi a riaditeľmi na základných školách na Slovensku a využil metódy dotazníkového prieskumu a obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov. Bagalová má aj ďalšiu výskumnú štúdiu z roku 2016, ktorá sa venuje experimentálnemu overovaniu pedagogických inovácií na školách na Slovensku. Štúdia predstavuje niekoľko experimentálnych inovácií a ponúka príklady projektov experimentálneho overovania spolu s ich charakteristikou a možným uplatnením na základných školách.

1.1 Ciele dotazníkového výskumu

Cieľmi dotazníkového výskumu boli:

- identifikovať charakteristické znaky tých učiteľov na 1. stupni ZŠ na Slovensku, ktorí sa považujú za inovátorov.
- zistiť, čo učelia na 1. stupni ZŠ na Slovensku, ktorí sa identifikujú ako inovátori, považujú za pedagogické inovácie vo svojej praxi.

Ako výskumný problém k našej problematike sme si zvolili tento:

- využívanie a interpretácia pedagogických inovácií učiteľmi na 1. stupni ZŠ,
- charakteristika inovátorov na 1. stupni ZŠ.

Pri výskumnom probléme – využívanie a interpretácia pedagogických inovácií učiteľmi na 1. stupni ZŠ nás práve zaujíma praktická rovina toho ako učelia pedagogické inovácie vnímajú, ako sa vyjadrujú k ich využívaniu, ako zdôvodňujú ich využívanie, ako ich interpretujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Výskumný problém týkajúci sa charakteristiky inovátorov učiteľov na 1. stupni základných škôl bol zvolený s cieľom zistiť, ako učelia sami seba vnímajú – či ako tradiční, alebo inovátori – a na akom základe svoje vnímanie argumentujú.

2. METÓDY VÝSKUMU

Výskum sa riešil pomocou kvantitatívnej metodológie ako konkrétnu výskumnú metódu sme zvolili dotazník. Dotazník je výskumná metóda, ktorá sa považuje vo výskume za jednu z najpoužívanejších metód. Využíva sa na masové, rýchle zisťovanie názorov, postojov, faktov, preferencií, záujmov o určitý jav alebo činnosť. Vo výskume sa môže použiť ako hlavná výskumná metóda alebo doplnujúca alebo exploračná (Gavora, 2010). Výskumný súbor tvorili učelia na prvom stupni základných škôl na Slovensku. Počet respondentov výberového súboru je 410. Spôsob výberu výskumnej vzorky môžeme charakterizovať ako reprezentatívny a dostupný. išlo o respondentov – učiteľov zastúpených zo všetkých samosprávnych krajov miest a obcí na Slovensku. Pre kvantitatívny výskum bol použitý dotazník ako výskumný nástroj vlastnej konštrukcie vytvorený v elektronickej podobe na Google Forms. Dotazník tvoria škálované položky na Likertovej škále od 1 po 5, polouzatvorené položky (jednoduchý, viacnásobný výber, s možnosťou iné, kde môžu respondenti vyjadriť svoj názor vlastnými slovami).

Získané dáta z kvantitatívneho výskumu prostredníctvom dotazníka boli spracované štatisticky deskriptívne a pomocou inferenčnej štatistiky. Vyhodnotenie a interpretácia dát prebiehali v podobe tabuliek (textové, prehľadové, obrazové) a grafov (stĺpcové,

koláčové) s deskriptívnou štatistikou, presnými číselnými údajmi, počtami, percentuálnym vyjadrením a korelačnými koeficientami. Na tabuľkové a grafické znázornenie dát z dotazníka bol použitý program MS Excel. Na účely štatistickej analýzy a spracovania dát sme použili program SPSS v. 21.0. Na základe vytvoreného výskumného dotazníka sme u učiteľov skúmali ich sebahodnotenie v špecifických aspektoch výučby, ich vnímanie inovátorov v rámci výučby a ich implementáciu inovátorov v rámci špecifických aspektov výučby. Všetky tieto premenné boli merané pomocou viacerých dotazníkových položiek. Na základe ich celkového resp. priemerného skóre boli vyrátané skóre nasledovných 6 subškál dotazníka, s ktorými sa ďalej pracovalo v rámci viacerých štatistických analýz.

Ako výskumné otázky sme si v našom výskume zvolili nasledujúce:

VO2: Aká je typológia učiteľa z hľadiska sebahodnotenia v špecifických aspektoch výučby, vnímania inovátorov v rámci výučby v rámci špecifických aspektov výučby?

VO3: V ktorých charakteristikách sa vo významnej miere líšia učelia na 1. stupni ZŠ na Slovensku, ktorí sa považujú za inovátorov, od tých, ktorí sa považujú za tradičných?

VO3a: V ktorých charakteristikách sa vo významnej miere líšia učelia na 1. stupni ZŠ na Slovensku, ktorí sa považujú za inovátorov, od tých, ktorí sa považujú za tradičných v rámci nami navrhnutého teoretického modelu?

VO3b: V ktorých charakteristikách sa vo významnej miere líšia učelia na 1. stupni ZŠ na Slovensku, ktorí sa považujú za vysoko inovátorov od tých, ktorí sa považujú za mierne inovátorov, za tradičných v rámci štatistického modelu generovaného zhlukovou analýzou?

VO4: Ako sa inovátori a tradiční učelia líšia v interpretácii nimi uplatňovaných inovátorov v procese výučby?

VO4a: Ako sa učelia, ktorí sa považujú za inovátorov, a učelia, ktorí sa považujú za tradičných v rámci nami navrhnutého teoretického modelu, líšia v interpretácii nimi uplatňovaných inovátorov v procese výučby?

VO4b: Ako sa učelia, ktorí sa považujú za vysoko inovátorov, a učelia, ktorí sa považujú za mierne inovátorov, za tradičných v rámci štatistického modelu generovaného zhlukovou analýzou, líšia v interpretácii nimi uplatňovaných inovátorov v procese výučby?

VO5: Na základe ktorých aspektov vnímania inovátorov v rámci výučby možno u učiteľov v štatisticky významnej miere predikovať mieru ich vnímanej inovátorov?

3. VÝSLEDKY

V dotazníkovom výskume sme dospeli k veľa zaujímavým výsledkom a zisteniam. My pre účely tohto článku uvádzame 2 nasledujúce výsledky.

VO2: Aká je typológia učiteľa z hľadiska sebahodnotenia v špecifických aspektoch výučby, vnímania inovátorov v rámci výučby v rámci špecifických aspektov výučby?

Výskumnú otázku, aká je typológia učiteľa z hľadiska sebahodnotenia v špecifických aspektoch výučby, vnímania inovátorov v rámci výučby a implementácie inovátorov v rámci špecifických aspektov výučby, sme skúmali pomocou dvojkrokovej zhlukovej (klastrovej) analýzy. Tá nám umožnila identifikovať typy učiteľov, ktoré možno špecifikovať a kategorizovať na základe úrovne nasledovných nami vytvorených kontinuálnych premenných – Dĺžka pedagogickej praxe, Vnímaná miera inovátorov, Rôznorodosť metód a stratégií na motiváciu žiakov, Rôznorodosť metód na podporu rozvoja myslenia a

problémového riešenia u žiakov, Rôznorodosť metód na posudzovanie efektívnosti organizácie výučby a Rôznorodosť digitálnych technológií pravidelne využívaných počas vyučovania. Do analýzy tak vstupovalo 7 kontinuálnych premenných. V rámci dvojkrokovej zhlukovej analýzy sa ako najspôľahlivejší ukázal model s 3 zhlukmi, ktorý dosahoval strednú mieru kvality – vysvetľoval 20 % variácie. Najvyššiu dôležitosť pre tvorbu zhlukov mala premenná Rôznorodosť metód na podporu rozvoja myslenia a problémového riešenia u žiakov úloh (1,00). Z hľadiska dôležitosti pre tvorbu zhlukov nasledujú premenné Vnímaná miera inovatívnosti (0,61), Rôznorodosť metód a stratégií na motiváciu žiakov (0,60), Miera inovatívneho správania (0,48) a Rôznorodosť metód na posudzovanie efektívnosti organizácie výučby (0,48). Najnižšiu mieru dôležitosti pre tvorbu zhlukov mali premenné Dĺžka pedagogickej praxe (0,16) a Rôznorodosť digitálnych technológií pravidelne využívaných počas vyučovania (0,29).

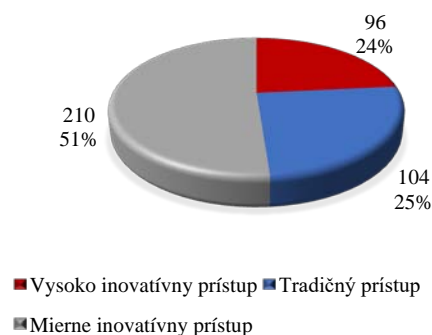
Možno zhrnúť, že učitelia zaradení do 1. zhluku dosahujú najvyššie úrovne všetkých analyzovaných premenných, s výnimkou premennej Dĺžka pedagogickej praxe, ktorú majú na podobnej úrovni ako učitelia zaradení do 2. zhluku. Z uvedeného dôvodu sme 1. zhluk pomenovali Vysoko inovatívny prístup. Učitelia v 3. zhluku dosahujú najnižšie úrovne všetkých analyzovaných premenných vrátane premennej Dĺžka pedagogickej praxe. Z uvedeného dôvodu sme 3. zhluk pomenovali Tradičný prístup. Učitelia zaradení do 2. zhluku dosahujú v rámci všetkých analyzovaných premenných hodnoty vyššie ako učitelia zaradení do 3. zhluku, a zároveň nižšie ako učitelia zaradení do 1. zhluku (s výnimkou premennej Dĺžka pedagogickej praxe). Z uvedeného dôvodu sme 2. zhluk pomenovali Mierne inovatívny prístup.

Tabuľka 1 Typológia učiteľa z hľadiska sebahodnotenia v špecifických aspektoch výučby, vnímania inovatívnych prvkov vo výučbe a vnímanie implementácie inovatívnych prvkov v rámci špecifických aspektov výučby

Dvojkrovová zhluková analýza		Zhluky		
		2	3	1
Pomenovanie		Mierne inovatívny prístup	Tradičný prístup	Vysoko inovatívny prístup
Veľkosť v rámci výskumného súboru		51,2 % (N = 210)	25,4 % (N = 104)	23,4 % (N = 96)
Premenné	Atribúty			
Rôznorodosť metód na podporu rozvoja myslenia a problémového riešenia u žiakov	Dôležitosť		1,00	
	Priemerná hodnota	3,34	2,46	4,93
Vnímaná miera inovatívnosti	Dôležitosť		0,61	
	Priemerná hodnota	3,73	3,19	4,18
Rôznorodosť metód a stratégií na motiváciu žiakov	Dôležitosť		0,60	
	Priemerná hodnota	3,68	2,69	5,08
Vnímanie, sebahodnotenie miery inovatívneho správania	Dôležitosť		0,48	
	Priemerná hodnota	4,19	3,73	4,54
Rôznorodosť metód na posudzovanie efektívnosti organizácie výučby	Dôležitosť		0,48	
	Priemerná hodnota	3,17	2,31	4,00
Rôznorodosť digitálnych technológií pravidelne využívaných počas vyučovania	Dôležitosť		0,29	
	Priemerná hodnota	3,35	2,42	3,84
Dĺžka pedagogickej praxe	Dôležitosť		0,14	
	Priemerná hodnota	24,09	15,95	24,97

Graf 1 Typológia učiteľa z hľadiska sebahodnotenia v špecifických aspektoch výučby, vnímania inovatívnych prvkov vo výučbe a implementácie inovatívnych prvkov v rámci špecifických aspektov výučby

TYPOLOGIA UČITEĽOV NA ZÁKLADE VÝSLEDKOV ZHLUKOVEJ ANALÝZY



VO5: Na základe ktorých aspektov vnímania inovatívnych prvkov vo výučbe možno u učiteľov v štatisticky významnej miere predikovať mieru ich vnímanej inovatívnosti?

Výskumnú otázku, na základe ktorých aspektov vnímania inovatívnych prvkov vo výučbe možno u učiteľov v štatisticky významnej miere predikovať mieru ich vnímanej inovatívnosti, sme skúmali pomocou viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy. Výsledky analýzy ukázali, že miera vnímanej inovatívnosti učiteľov je štatisticky významne pozitívne podmienená vnímanou rôznorodosťou metód využívaných na podporu myslenia a problémového riešenia u žiakov $\beta = 0,200$, $p < 0,001$, vnímanou rôznorodosťou pravidelne využívaných digitálnych technológií, $\beta = 0,106$, $p = 0,012$, a mierou inovatívneho správania, $\beta = 0,472$, $p < 0,001$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u učiteľa vnímaná rôznorodosť metód využívaných na podporu myslenia a problémového riešenia úloh u žiakov, čím vyššia je vnímaná rôznorodosť pravidelne využívaných digitálnych technológií, a čím vyššia je vnímaná miera inovatívneho správania, tým vyššia je jeho miera vnímanej inovatívnosti. Kombinácia všetkých nezávislých premenných zahrnutých v regresnom modeli vysvetľovala celkovo 35,4 % variability (Adj.R2 = 0,354) vo vnímanej úrovni inovatívnosti učiteľov. Tento výsledok bol štatisticky významný, s $F(6,403) = 38,372$, $p < 0,001$. Tento výsledok dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti ($R^2 \geq 0,25$).

Tabuľka 2 Predikcia miery vnímanej inovatívnosti na základe vybraných aspektov vnímania inovatívnych prvkov vo výučbe (N = 410)

Prediktory	Miera vnímanej inovatívnosti						F (df ₁ ,df ₂)	p
	B	SE	β	t	p	Adj.R ²		
Dĺžka pedagogickej praxe	0,001	0,002	0,022	0,551	0,582			
R metód a stratégií na motiváciu žiakov	0,008	0,020	0,020	-0,403	0,687			
R metód na podporu myslenia a prob. rieš. žiakov	0,095	0,024	0,200	30,905	<0,001	0,354	38,372 (6,403)	
R metód na posudz. efekt. org. výučby	0,015	0,024	0,028	0,599	0,549			
Rôznorodosť pravidelne využívaných DT	0,052	0,021	0,106	20,532	0,012			
Miera inovatívneho správania	0,520	0,047	0,472	110,093	<0,001			

4. DISKUSIA

Druhým výskumným cieľom bolo identifikovať charakteristické znaky tých učiteľov na 1. stupni ZŠ na Slovensku, ktorí sa považujú za inovatívnych. K tomu prislúchala druhá výskumná otázka, ktorou sme riešili aká je typológia učiteľa z hľadiska sebahodnotenia v špecifických aspektoch výučby, vnímania inovatívnych prvkov vo výučbe a implementácie inovatívnych prvkov v rámci špecifických aspektov výučby. Vzhľadom na výsledky dvojokrovej zhlukovej analýzy možno konštatovať, že existujú tri rozdielne typy učiteľov v oblasti sebahodnotenia v špecifických aspektoch výučby, vnímania inovatívnych prvkov vo výučbe a implementácie inovatívnych prvkov. Prvý zhluk, označovaný ako „vysoko inovatívny prístup“, predstavuje učiteľov, ktorí dosahujú vysoké úrovne vo všetkých analyzovaných premenných, s výnimkou dĺžky pedagogickej praxe, ktorá je však na podobnej úrovni ako v druhom zhluku. Tento zhluk by mohol byť považovaný za skupinu učiteľov s výrazne inovatívnym prístupom k výučbe. Druhý zhluk, označovaný ako „mierne inovatívny prístup“, reprezentuje učiteľov s mierne nižšími hodnotami vo všetkých premenných v porovnaní s prvým zhlukom, ale s vyššími hodnotami než tretí zhluk. Táto skupina sa javí ako stredná cesta medzi vysokou inovatívnosťou a tradičným prístupom. Tretí zhluk, označovaný ako „radičný prístup“, zahŕňa učiteľov, ktorí dosahujú najnižšie úrovne vo všetkých analyzovaných premenných, a ich dĺžka pedagogickej praxe je v priemere nižšia. Tento zhluk by mohol byť interpretovaný ako skupina učiteľov s tradičným prístupom k výučbe. V kontexte teoretických východísk problematiky dizertačnej práce je možné záverom konštatovať, že existuje variabilita v prístupoch učiteľov k inováciám vo výučbe. Tieto identifikované typy učiteľov môžu slúžiť ako významný príspevok k porozumeniu a formulovaniu stratégií podpory inovácií v oblasti vzdelávania na príslušnom stupni štúdia. Vyhodnotenie týchto typov učiteľov môže poskytnúť užitočné usmernenia pre vývoj programov na profesijný rozvoj a podporu učiteľov s cieľom zlepšiť kvalitu výučby a inovácií vo vzdelávacom prostredí.

Piatou výskumnou otázkou sme riešili a zisťovali na základe ktorých aspektov vnímania a implementácie inovatívnych prvkov vo výučbe možno u učiteľov v štatisticky miere predikovať mieru ich vnímanej inovatívnosti. Je zjavné, že rôznorodosť metód podporujúcich myslenie a problémového riešenia úloh, pravidelné využívanie digitálnych technológií a miera inovatívneho správania učiteľov predikujú ich vnímanú inovatívnosť vo výučbe. Tieto faktory tvoria kľúčové determinanty, ktoré pozitívne ovplyvňujú mieru, do akej učelia považujú svoju výučbu za inovatívnu. Zistenie, že týchto premenných vysvetľuje 35,4 % variácie v úrovni vnímanej inovatívnosti, je významné, pretože ukazuje, že tieto aspekty majú značný vplyv na celkový dojem učiteľov o ich inováčnosti vo výučbe. Výsledky naznačujú, že učelia, ktorí aktívne uplatňujú rôznorodé metódy, často využívajú digitálne technológie a prejavujú inovatívne správanie, majú väčšiu tendenciu vnímať svoju výučbu ako inovatívnu (tabuľka 18). Tieto zistenia sa zhodujú s teoretickými predpokladmi, ktoré zdôrazňujú význam diverzity vo vyučovacích prístupoch, technologického vývoja a inováčného myslenia učiteľov. Interpretácia týchto výsledkov v rámci teoretických východísk problematiky potvrdzuje dôležitosť podporovania týchto aspektov pri rozvoji inovatívnej pedagogiky a zdôrazňuje ich potenciálny vplyv na kvalitu vzdelávania a angažovanosť žiakov.

5. ZÁVER

Inovácie vo výučbe na prvom stupni ZŠ na Slovensku predstavujú potenciálnu cestu k zlepšeniu vzdelávacieho procesu. Na základe nášho výskumu sme zistili, ako učelia vnímali pedagogické inovácie, ako ich implementovali do výchovno-vzdelávacieho procesu a či existovali aj výzvy pri ich implementácii. Na základe týchto zistení je dôležité poskytnúť učiteľom adekvátnu podporu, odbornú prípravu a zdroje, aby mohli úspešne a efektívne integrovať inovatívne prvky do svojej výučby. Tento krok môže prispieť k zvýšeniu kvality a relevancie vzdelávania na prvom stupni ZŠ na Slovensku. Závery nášho výskumu môžu byť využité na podporu a posilnenie inovácií vo výučbe na prvom stupni základnej školy na Slovensku, čím by sa mohlo zlepšiť vzdelávanie a výsledky žiakov v tejto kriticky dôležitej fáze ich vzdelávania.

Zdroje

1. BAGALOVÁ, E., 2011. *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov ZŠ približenie výsledkov výskumu : výskumná správa*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke_inovacie.pdf
2. BAGALOVÁ, E., a E. BIZÍKOVÁ, 2016. O experimentálnom overovaní pedagogických inovácií. *Pedagogika.sk*, 7(2), s. 103-126.
3. COX, J., 2019. 15 Professional Development Skills for Modern Teachers. [online]. TeachHUB, 2019. Dostupné na: <https://www.teachhub.com/professional-development/2019/11/15-professional-development-skills-for-modern-teachers/>
4. CRISTOL, D., 2023. Pedagogical innovation as a source of professional development. [online]. Thot Cursus. Dostupné na: <https://cursus.edu/en/26546/pedagogical-innovation-as-a-source-of-professional-development>
5. GAVORA, P. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. Bratislava. Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
6. KRESILA, J., 2010. Reforma kurikula na Slovensku v komparatívnom kontexte. *Journal of Pedagogy*, 1 (1), s. 102 – 121
7. KOSOVÁ, B. a Š. PORUBSKÝ, 2011. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*, 21(1), s. 35-50.
8. OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol., 2004. Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá
9. PETLÁK, E., 2012. Inovácie v edukačnom procese. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
10. PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., DOUŠKOVÁ, A., TRNKA, M., POLIACH, V., FRIDRICHOVÁ, P., ADAMCOVÁ, E., SABO, R., LYNCH, Z., CACHOVANOVÁ, R., a L. SIMANOVÁ, 2014. Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte. Banská Bystrica: Belianum