TEACHER ACTION RESEARCH IDEAS

[MYSLIENKY O AKCNOM VYSKUME UCITELOV]

Erich Petlak

doi: 10.18355/PG.2022.11.1.10

Abstract

The study analyzes action research in educational practice and its contribution to the quality of education. The author describes the difference between action research and the random application of methods, tools, or non-standard procedures in a teacher's work and analyzes teachers' views on action research, as well as teachers' attitudes to research.

Key words

Action research, quality of education, attitudes of teachers to research

Anotácia

Štúdia analyzuje akčný výskum v edukačnej praxi a jeho prínos ku kvalite vzdelávania. Autor popisuje rozdiel medzi akčným výskumom a náhodným zaradením metód, prostriedkov, či neštandardných postupov v práci učiteľa a analyzuje názory učiteľov na akčné skúmanie, ako aj postoje učiteľov k výskumu.

147

Kľúčové slová

Akčný výskum, kvalita edukácie, postoje učiteľov k výskumu

Úvod

K samozrejým, ale najmä žiaducim požiadavkám spojením s edukáciou je akčný výskum učiteľa. Kurt Lewin, ktorý je považovaný za otca akčného výskumu zrejme nepredpokladal, že akčný výskum sa stane významnou a samozrejmou súčasťou práce učiteľa (Adelman, 1993). Už dávnejšie sa ukázalo, že škola s jej klasickými metódami a formami práce nedokáže plniť nové požiadavky, ktoré sú kladené na výsledky vzdelávania. V ostatných rokoch sa zdôrazňujú, napr. aj nové objavy neurovedy, ktorá výrazne ovplyvňuje edukáciu. Výsledkom aplikácie neuropedagogiky, neurodidaktiky je, napr. emocionalita vyučovania, možnosti rozvoja tvorivosti žiakov, hlboké učenie a vyučovanie a pod. Nové požiadavky je možné vnášať do edukácie len vtedy ak sa bude venovať pozornosť akčnému výskumu v radoch samotných učiteľov.

Podstata akčného výskumu

Literatúra zaoberajúca sa touto oblasťou je veľmi rozsiahla. Aj z toho je zrejmé, že akčný výskum je pre reálnu edukačnú prácu mimoriadne dôležitý. Medzi akčným výskumom a výsledkami edukácie je priamy vzťah. Vyjadrujú to aj nasledovné definovania.

Akčný výskum v triede je zameraný na edukačnú činnosť a jej rozvoj. Motív

spočíva vo vôli zlepšiť kvalitu vyučovania a učenia sa, ako aj podmienky, v ktorých učitelia a žiaci pracujú v školách. Pomáha učiteľom zvládať výzvy a problémy inovácií v praxi reflexívnym spôsobom (Altrichter & Posch, 2005).

Akčný výskum je metóda systematického skúmania, ktorú učitelia vykonávajú ako výskumníci svojej vlastnej praxe. Čerpajú zo zistení iných výskumníkov, aby mohli rozvíjať činnosti a interpretovať ich dôsledky (Spencer, Porath, S., Thiele, Jobe, 2020).

Akčný výskum je špecifický prístup k výskumu, ktorý sa priamo týka vyučovania a učenie v triede a poskytuje učiteľom prostriedky na zdokonalenie ich vyučovania a zlepšenie vzdelávania študentov. Zďaleka to nie je "niečo navyše", čo by učitelia museli vtesnať do už aj tak náročného pracovného rozvrhu. Akčný výskum možno prepojiť s bežnými aktivitami v triede, poskytnúť im podporu, ktorú potrebujú na zlepšenie učenia sa žiakov a ich vlastnej profesionálnej praxe. Flexibilita akčného výskumu zároveň poskytuje ostatným zainteresovaným stranám školy - vedeniu, žiakom, rodičom, svetu atď., riešiť veľa závažných problémov, ktoré sú súčasťou komplexného života školy (Stringer, 2018).

Výstižne akčný výskum opisuje Koshy (2010). Podľa neho je to konštruktívne skúmanie, počas ktorého si výskumník vytvára svoje poznatky o konkrétnych otázkach prostredníctvom plánovania, konania, hodnotenia, zdokonaľovania a učenia sa zo skúseností. Ide o nepretržitý proces učenia sa, v ktorom sa výskumník učí a zároveň sa delí o novovytvorené poznatky s tými, ktorí z nich môžu mať prospech.

Analýza vlastného vyučovania nemusí znamenať akčný výskum

Pre správne realizovanie akčného výskumu je potrebné, aby učitelia vedeli čo je jeho podstatou. Musia vedieť rozlišovať čo je a čo nie je akčný výskum. Mnohí autori Mertler & Charles, 2011; Janik 2004, Kompolt & Timkova, 2010) opisujú podstatu akčného výskumu nasledovne – akčný výskum:

- je proces, ktorý zlepšuje vzdelávanie vo všeobecnosti tým, že prináša zmenu,
- je proces, na ktorom sa podieľajú pedagógovia, ktorí spolupracujú na zlepšení svojich vlastných postupov,
- nie je bežnou činnosťou učiteľov, keď premýšľajú o vyučovaní; je systematickejší a založený na spolupráci,
- nie je len riešením problému; zahŕňa špecifikáciu problému, vývoj niečoho nového (vo väčšine prípadov) a kritickú reflexiu jeho účinnosti,
- sa nerobí "pre" alebo "inými ľuďmi"; je to výskum, ktorý robia konkrétni pedagógovia na svojej vlastnej práci, so študentmi a kolegami,
- nie je len implementáciou vopred stanovených odpovedí na vzdelávacie otázky; skúma, objavuje a pracuje na tvorivých riešeniach vzdelávacích problémov,
- nie je definitívny; výsledky akčného výskumu nie sú ani správne, ani nesprávne, sú to skôr predbežné riešenia, ktoré vychádzajú z pozorovaní a iného zberu údajov a ktoré si vyžadujú monitorovanie a vyhodnocovanie s cieľom identifikovať silné stránky a obmedzenia,
- nie je „móda“, pretože dobré vyučovanie vždy zahŕňalo systematické

- skúmanie vyučovacieho procesu a jeho účinkov na učenie sa žiakov,
- rozvíja kritickú reflexiu vlastného vyučovania,
- je plánovaný, systematický prístup k pochopeniu procesu učenia,
- je proces, ktorý od nás vyžaduje, aby sme "testovali" naše predstavy o vzdelávaní,
- je zdôvodnením vlastných vyučovacích postupov,
- nemá striktný vedecký charakter, jeho úlohou nie je objavovať zákonitosti a skúmať teoretické aspekty edukácie, ale skúmať podstatu istých pedagogických a didaktických javov, ktoré súvisia s edukačnou prácou učiteľa,
- výsledky skúmania sú hneď k dispozícii, a môžu sa implementovať do edukačnej práce učiteľa.

Stručný výber pohľadov na podstatu akčného výskumu spočíva v tom, že zdôrazňujú podstatu, ktorú si musia uvedomovať učitelia, aby ich skúmanie prispelo k skvalitňovaniu vlastnej edukačnej činnosti.

Veľa učiteľov si myslí, že robia akčný výskum tým, že premýšľajú o vyučovaní a následne v ňom zmenia istý prvok. To nie je akčný výskum. Pre ten je typické nasledovné.

Akčný výskum:

- nie je len bežné premýšľanie o vyučovaní,
- sa vyznačuje systematickou prácou učiteľa alebo kolektívu učiteľov, s cieľom skvalitniť svoje edukačné činnosti a tým zvyšovať kvalitu edukácie,
- nie je náhodná činnosť, napr. len riešenie nejakej pedagogickej alebo didaktickej situácie, ktorá sa vyskytla vo vyučovaní,
- vychádza z doterajšej činnosti učiteľa, z jeho vlastnej sebareflexie,
- aj napriek istej jednoduchosti si vyžaduje isté metodologické vedomosti učiteľa,
- nie je a nemôže byť len jednorazová akcia, pretože zistenia učiteľa ho vedú k ďalšiemu zdokonaľovaniu svojej edukačnej činnosti.

V rámci nášho skúmania sme sa v rozhovoroch s učiteľmi presvedčili, že systematický akčný výskum si zamieňajú s náhodným riešením niečoho, napr. vyskúšanie inej metódy vyučovania, pôsobenie na žiaka inou výchovnou metódou, zmena zasadacieho poriadku žiakov v triede, skúšanie viacerých motivačných metód a pod. Samozrejme, toto úsilie učiteľov neodmietame, poukazujeme len na rozdiely akčného výskumu a iných, často náhodných pokusov a omylov v ich práci.

Každý krok akčného výskumu je mimoriadne významný pre celkovú úspešnosť. Z hľadiska zamerania článku venujeme pozornosť najmä reflexii. Reflexia je koniec istého cyklu. V rámci nej učiteľ prehodnocuje čo urobil a na základe toho prijíma rozhodnutia o ďalších pokračovaniach. Tie sa týkajú aplikácie zisteného do ďalšieho cyklu, ale aj uvedenie niečoho „nového“ do edukácie. Samozrejme, reflexia nie je len výsledkom v cykle, je súčasťou všetkých fáz skúmania. Len vtedy je akčný výskum efektívny.

Reflexia je v podstate priebežný monitoring v akčnom výskume.

Názory učiteľov na akčné skúmanie

Akčný výskum sa v Európe, najmä v Anglicku začal rozvíjať v 60. – 70. rokoch minulého storočia zásluhou Elliota, ktorý ho vnímal ako systematickú reflexiu profesijných situácií uskutočňovaných s cieľom ich ďalšieho rozvinutia (Kosby, 2010, Kohutova, 2018). Sme svedkami temer dennej kritiky edukácie, ale najmä hľadania efektívnejších metód a foriem edukačnej práce. Od akčného výskumu a jeho správneho využívania sa očakáva, že prispeje k zvyšovaniu efektívnosti edukácie.

Príkladom je aj uskutočnenie výskumu o akčnom výskume uverejnený na platforme School Education Gateway (Internet 2021). Do prieskumu bolo zapojených 144 respondentov z 25 krajín. Z výskumu vyplynulo, napr. že učitelia docenujú akčný výskum ako možnosť zvyšovania kvality edukácie, považujú ho za účinný nástroj profesijného rozvoja učiteľa, prispieva k sebareflexii a ku kritickému mysleniu a pod. Súčasne však upozornili na vlastné nedostatočné vedomosti z oblasti výskumných metód, na nedostatok času na skúmanie a aj na to, že danej oblasti by mala byť venovaná väčšia pozornosť aj zo strany vedenia škôl.

Z tohto výskumu uvedieme len pre zaujímavosť niektoré vybrané zistenia.

- 56 % respondentov sa vyjadrilo v rozmedzí dobre alebo veľmi dobre, že vedia čo je podstatou akčného výskumu, 18 % neovláda podstatu akčného skúmania,
- 63 % respondentov akčný výskum realizovala, ale len počas štúdia na učiteľské povolanie, 33 % v rámci učiteľského pôsobenia, 37 % takéto skúmanie nerealizovali,
- 16 % respondentov uviedlo, že akčný výskum v ich krajine nie je rozšírený „stredne“, 16 % uviedlo že vôbec nie je rozšírený, len 3 % zastávajú názor, že je rozšírený v ich krajine,
- 72 % respondentov je toho názoru, že nie je v školách docenovaný pre nedostatok vedomostí o výskume a 37 % sa vyjadrilo o nedostatku podpory pre výskum.

Z ďalších názorov uvedieme len v krátkosti, napr. 72 % respondentov vníma prínos výskumu pre prácu učiteľa, ako systematické zlepšovanie práce učiteľa oceňuje výskum 87 % respondentov, 42 %– 47 % sa vyjadrilo o tom, že by privítali väčšiu podporu, usmernenie, spoluprácu s inými vo výskume.

V krátkosti opísané názory učiteľov viacerých krajín sa stali pre nás podnetom pre zisťovanie názorov našich učiteľov na akčný výskum. V rámci atestačného vzdelávania učiteľov sme uskutočnili rozhovory (92 učiteľov) na tému akčného výskumu, aby sme zistili ich názor, postoje, prípadne problémy v tejto oblasti. Naše skúmanie, resp. zisťovanie nevyhodnocujeme štatistickými metódami, ide nám predovšetkým o isté postojoyé stanoviská, ktoré sú reflexiou názorov učiteľov.

Postoje učiteľov k výskumu

Z rozhovorov s učiteľmi vyplynulo, že akčný výskum nepatrí k prioritám ich práce. Za prioritu považujú dobré výsledky edukačnej činnosti, pretože tá je hodnotená vedením školy a rodičmi. To je realita, ktorá odráža, že učitelia si neuvedomujú, že využívanie akčného výskumu môže významne prospieť k zvýšeniu kvality ich práce. Je to ani nie prejav nevedomostí alebo nedocenenia inovatívnych možností v edukácii prostredníctvom akčného skúmania, ale predovšetkým sústredenie sa na finálny výsledok – vedomosti žiakov. V rozhovoroch sme zaznamenali aj poznámky týkajúce sa istej nekompetentnosti. Lepšie je vyjadrenie „sebanekompetentnosti“ – učiteľom akoby chýbala odvaha realizovať skúmanie. Neraz sa vyjadrovali, že im postačuje analýza vlastnej práce, ktorá im naznačuje čo je potrebné zlepšiť. V tejto súvislosti by sme mohli rozpisovať vzťahy medzi modernizáciou edukačných procesov a ich efektívnosťou. Z uvedeného vyplýva potreba viac pozornosti na všetkých úrovniach venovať „výskumnému vedomiu“ učiteľov. Iba v krátkosti poznamenáme, že výskum musí byť v súčasnosti integrálnou súčasťou pedagogickej práce učiteľa.

Učitelia akčný výskum teoreticky docenujú avšak reálnej edukačnej praxi nie je tak využívaný ako by sa žiadalo. V čom spočívajú príčiny uvedeného stavu. Ak vychádzame z pohľadu učiteľov konštatujeme, že podiel na tomto majú aj riadiace orgány školstva. Učitelia sú toho názoru že zo strany riadenia školstva, teda v makroriadení nie je tomuto venovaná náležitá pozornosť, čo sa následne prenáša a prejavuje aj mikroriadení – riaditeľ a vedenie školy. Viacej učiteľov sa vyjadrilo, že vedenie školy neposkytuje učiteľom pomoc. výskum nepovažujú za prioritu a pod. Uvedené zistenia majú veľkú výpovednú hodnotu a naznačujú, že príčiny nespočívajú len v učiteľoch, ale aj v riadení.

Ukázalo sa, že aj v príprave budúcich učiteľov tejto stránke nie je venovaná taká pozornosť ako by bolo žiaduce. O tomto sa respondenti najčastejšie vyjadrovali v rozhovoroch a uvádzali, že s výskumom sa odbornejšie zaoberali len pri spracúvaní záverečnej práce štúdia, a tak si nevytvorili vzťah ku skúmaniu.

Skutočnosť, že učitelia nevedia posúdiť prístupy ku skúmaniu u svojich kolegov svedčí o tom, že výskum nepatrí do „portfólia“ diskusií o možnostiach skvalitňovania edukácie. Z vyjadrení učiteľov: „*Skúmaním sa zaoberám najmä vtedy ak sa mi v práci nedarí.*“, „*S kolegami sa často radíme o metódach vyučovania, ale nerobíme nič také čo by som nazval skúmaním.*“

Pozornosť si zasluhuje, že učitelia akčný výskum spájajú len s priamym vyučovaním. Menej si uvedomujú alebo docenujú, že ich vlastné skúmanie im odhaľuje slabé miesta v ich edukačnej činnosti – prispieva k zdokonaleniu sebareflexie, ale aj k spolupráci s ostatnými kolegami. Akčný výskum nie je len bezprostredné skúmanie vyučovania, ale aj skúmanie a následné zlepšovanie mnohých súvisiacich aspektov. Na otázku v čom vidia zmysel výskumu, sme najčastejšie zaznamenali odpovede: „*Zlepšiť vyučovanie.*“, „*Podstata akčného výskumu spočíva v tom, aby som viacej a lepšie naučil.*“ Povedané inak – učitelia chápu skúmanie predovšetkým ako utilitarizmus.

Viacerí učítelia si neuvedomujú, že ak akčným výskumom dospeje k lepším progresívnejším a afektívnym metódam vyučovania, potom bude učiť efektívnejšie v zmysle osvedčeného – v krátkom čase, s menšou námahou učiteľa a žiaka, dosiahnutie lepšieho výsledku. V tom spočíva podstata a význam skúmania. Nízke percentá o osobnom záujme a iných činiteľoch, ktoré pôsobia na skúmanie, sú uspokojujúce len tým, že je to len nízky počet.

Z viacerých zistení uvedieme, že učítelia si v zásade uvedomujú viaceré prednosti akčného výskumu. Najmä výsledky týkajúce sa pomoci učiteľom vo výskume zo strany vedenia škôl by mali byť pre nás istou výzvou pre zlepšenie jestvujúceho stavu. To isté však platí, napr. aj pre ďalšie možnosti a činnosti, napr. organizovanie takých školení a seminárov pre učiteľov, ktoré budú pre nich zrozumiteľné a motivačné, písanie štúdií podporujúcich rozvíjanie akčného výskumu v školách a pod. Uvedené je výzva pre mnohých autorov, ktorí chcú prispieť k zlepšeniu jestvujúceho stavu v akčnom výskume v školách.

Všetci učítelia majú isté skúsenosti s výskumom zo svojho štúdia, ale problém je v tom, že v tom v tomto skúmaní nepokračujú v rámci svojej pedagogickej práce, nerozvíjajú potenciálne možnosti pre skvalitňovanie a zefektívňovanie výučby. Realita je taká, že ani atestačné vzdelávanie, ktoré učítelia absolvovali a ešte aj absolvujú neprináša zásadnejšie výsledky v tejto oblasti.

Na druhej strane však treba uviesť, že sú aj učítelia, ktorí akčný výskum vnímajú ako isté prepojenie medzi ich činnosťou a ďalším zdokonaľovaním svojej práce. Čo je však cennejšie, vnímajú ho pomoc svojím žiakom – to je, nazvime to vyšší level, keď učiteľ vidí výsledok skúmania nielen vo vzťahu k sebe samému, ale aj vo vzťahu k jeho žiakom.

Pre objektivnosť však považujeme za potrebné uviesť aj skutočnosť, že nielen samotní učítelia sú „vinní“ za to, že výskum nie je v našich školách úplnou samozrejmosťou v činnosti každého učiteľa – to, že učítelia sú neraz preťažení inými ako pedagogickými činnosťami je každému známe, a teda učítelia aj v tejto oblasti potrebujú motivačné povzbudzovanie, odbremeňovanie od byrokracie a sústredenie sa viacej im pomáhať v sebareflexii a v akčnom výskume.

Bibliographic references

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. In Educational Action Research, 1(1)
- Alrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionforschung. Bad Heilbrunn, Verlag J. Klinghardt.
- Janik, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitnění pedagogické praxe. In Manak, J. & Svec, V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno, Paido.
- Kohutová, K. (2018) Vnímání profesijní zdatnosti učitele – overení psychometrických vlastností dotazníku OSTES. In Slavonic Pedagogical Studies Journal. 7(2), pp. 281-292.

Kompolt, P. & Timkova, B. (2010). Pedagogická diagnostika a akčný výskum. Bratislava, Univerzita Komenského.

Koshy, V. (2010). Action research for improving educational practice: A step-by-step guide. London, Sage.

Meltzer, C. A. & Charles, C. M. (2011). Introduction to educational research. 7th ed. Boston, Pearson/Allyn & Bacon.

School Education Gateway (2021). Rezultati raziskave o akcijskem raziskovanju v razredu.
www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/viewpoints/surveys/survey-action-research-schools.htm

Spencer, J. C., Porath, S., Thiele, J. & Jobe, M. (2020). Action Research. Manhattan, Kansas State University Libraries.
<https://newprairiepress.org/ebooks/34>.

Stringer, E. (2008). Akcijsko raziskovanje v izobraževanju. Kranj, Sola za ravnatelje, zanj dr. Andrej Koren.

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
Faculty of education
Catholic University in Ružomberok
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Slovakia
erich.petlak@ku.sk