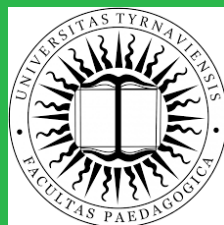


Akčný výskum

v didaktike anglického jazyka

Silvia Pokrivčáková



Akčný výskum

v didaktike anglického jazyka

Silvia Pokrivčáková

2023

© Silvia Pokrivčáková, 2023

Recenzenti: prof. PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD.
prof. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.

Publikácia je jedným z publikačných výstupov projektu ***Podpora pri poskytovaní a uskutočňovaní doplňujúceho pedagogického štúdia a rozširujúceho štúdia*** (ID: 20220819081520410), ktorý bol realizovaný na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave a ktorý financovalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.



Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

ISBN 978-80-568-0578-7

EAN 9788056805787

PodĎakovanie

Rada by som na tomto mieste poĎakovala kolegom/frekventantom z programu rozširujúceho štúdia učiteľstva angličtiny a doplňujúceho pedagogického štúdia na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity, ktorí sa v rámci tvorby svojich záverečných prác rozhodli pre aplikovanie metódy akčného výskumu. Počas našich konzultácií so mnou zdieľali svoje zážitky, poukazovali na možné problémy, posúvali mi svoje poznámky, reflexie a skúsenosti, čo mi v mnohom pomohlo lepšie pochopiť potreby budúcich adresátov tejto publikácie a aktualizovať jej formu a obsah.

Som veľmi rada, že všetci frekventanti po mesiacoch náročnej výskumnej práce „v teréne“ vnímali svoj výskum ako zaujímavú a zmysluplnú skúsenosť, z ktorej si do svojej pedagogickej praxe odniesli veľa cenných skúseností. Verím, že výsledkami svojich prác napokon prispeli nielen k lepšiemu pochopeniu vlastných činností, ale ich publikovanie pomohlo viacerým kolegom z praxe a prispelo ku skvalitneniu vzdelávania učiteľov anglického jazyka na našej vzdelávacej inštitúcii.

Obsah

Úvod	7
1 Akčný výskum v pedagogickom výskume a vo vzdelávaní učiteľov	9
2 Akčný výskum ako výskumná metóda	16
3 Organizácia akčného výskumu	23
4 Odporúčaný postup pri realizácii akčného výskumu	26
4.1 Určenie výskumného problému	26
4.2 Stanovenie výskumného cieľa	28
4.3 Formulovanie výskumných otázok	31
4.4 Výber vhodnej metodiky (postupu)	31
4.5 Zber vstupných dát	35
4.6 Analýza a interpretácia vstupných dát	35
4.7 Hľadanie teoretického riešenia	36
4.8 Výber optimálneho riešenia	36
4.9 Akcia (realizácia navrhnutého riešenia)	36
4.10 Zber a analýza výstupných dát	37
4.11 Reflexia	37
4.12 Diseminácia výsledkov	41
5 Etické pravidlá akčného výskumu	43
Záver	46
Použitá literatúra	48
Prílohy	59

Úvod

Akčný výskum, ako indikuje už jeho názov, je osobitným typom výskumu, čo je činnosť vedúca k rozšíreniu existujúceho poznania, k vysvetleniu pozorovaných javov alebo k popisu týchto javov a vzťahov medzi nimi. Výskum sa môže sústreďovať na rozširovanie teoretického poznania a budovanie vedeckých teórií alebo vytváranie základných koncepcií (*základný výskum*) alebo na riešenie konkrétnych problémov v tesnom prepojení na prax (*aplikovaný výskum*). K druhému menovanému patrí aj akčný výskum. Hendl (2016) vníma pedagogický akčný výskum ako premostenie medzi teoretickým výskumom a pedagogickou praxou, pretože sa na ňom aktívne podieľajú učitelia a iní aktéri zo školskej praxe (školskí manažéri, výchovní poradcovia, pedagogickí asistenti a pod.).

Metóde pedagogického akčného výskumu sa na Slovensku dosiaľ venovala len epizodická pozornosť, väčšinou v podobe niekoľkých viet alebo odstavcov v učebniciach pedagogickej metodológie. Relatívne detailnejší pohľad prináša metodická príručka od autoriek Rychnavskej a Bačovej (2015), ktorá však z bližšie nevysvetlených dôvodov vníma akčný výskum predovšetkým ako prostriedok diagnostiky žiakov.

Ani táto aktuálna publikácia nemá ambíciu pokryť problematiku akčného výskumu v celej jej šírke. Má slúžiť ako úvod do problematiky akčného výskumu pre budúcich a praxujúcich učiteľov anglického jazyka, z potrieb ktorých vychádza.

Na mnohých kvalitných univerzitách a inštitúciách venujúcich sa vzdelávaniu učiteľov na celom svete sa realizácia vlastného akčného výskumu stala súčasťou záverečnej kvalifikačnej skúšky učiteľa. Univerzity a inštitúcie preto ponúkajú svojim frekventantom kurzy akčného výskumu, aby ich na túto časť skúšok pripravili.

Aj táto publikácia si nájde svojich čitateľov najmä medzi študentmi a učiteľmi, ktorých čaká vypracovávanie diplomových, záverečných alebo atestačných prác. Tomu je prispôsobený výber obsahu, ilustračných materiálov, odporúčaných postupov a modelových výskumných aktivít, ale aj jazyk publikácie. To je aj hlavný dôvod, prečo je takmer celá napísaná cez optiku **individuálneho akčného výskumu** (t.j. takému typu akčného výskumu,

ktorý realizuje učiteľ sám, aby našiel vhodné riešenie nejakého konkrétneho problému, s ktorým sa stretáva vo vlastnej pedagogickej praxi).

V prvej kapitole predstavujeme pôvodne sociologickú metódu akčného výskumu, jej miesto a funkcie v trojakom kontexte: v pedagogickom výskume, vo vzdelávaní učiteľov a v didaktike anglického jazyka.

V druhej kapitole sa zameriavame na vymedzenie akčného výskumu ako výskumnej metódy so špecifickými charakteristikami a jej porovnaní s tradičnými metódami pedagogického výskumu.

Tretia kapitola približuje morfológiu akčného výskumu a osobitosti jeho špirálovej organizácie.

Vo štvrtej kapitole čitateľ nájde podrobný návod a odporúčania pre realizáciu vlastného akčného výskumu.

V poslednej, piatej, kapitole sa venujeme mimoriadne dôležitým etickým aspektom akčného výskumu, pretože pri ňom dochádza k priamemu kontaktu s respondentmi a k ich ovplyvňovaniu.

Veríme, že predkladaná publikácia bude nápomocná všetkým budúcim alebo praxujúcim učiteľom, ktorí sa rozhodnú pre neľahkú cestu učiteľa - výskumníka.

Autorka

1 Akčný výskum v pedagogickom výskume a vo vzdelávaní učiteľov

Názov výskumnej metódy **akčný výskum** je zložený z dvoch slov, ktoré signalizujú jeho hlavné znaky:

- **akčný** = realizuje sa priamou činnosťou v praxi
- **výskum** = tvorí nové poznatky a rozvíja poznanie o vzdelávaní, o procesoch spojených s vyučovaním a učením sa, o obsahu vzdelávania, vzdelávacích materiálov a pod.

Akčný výskum je špecifický typ výskumnej aktivity, v rámci ktorej „praktici systematicky skúmajú svoju prax s jediným cieľom – skvalitniť ju. Zvyčajne ho vykonávajú učitelia (niekedy v spolupráci s výskumníkmi) priamo v rámci svojej učiteľskej praxe, kde je súčasťou vyučovacieho procesu. Reaguje na aktuálne potreby pedagogickej praxe (niekedy iba drobné, ktorými sa profesionálni výskumní pracovníci nezaoberajú, pretože ich považujú za nepodstatné), navrhuje ich riešenie, overuje ho priamo vo vyučovacom procese a v prípade pozitívneho výsledku sa riešenie stáva okamžite súčasťou vyučovacieho procesu“ (Školský portál, 2011).

Autorom základnej myšlienky a pojmu akčného výskumu bol americký sociológ John Collier (1945). Za skutočného otca akčného výskumu sa však často považuje až americký psychológ Kurt Lewin (1946), ktorý vytvoril ucelenú teóriu akčného výskumu a podrobne popísal jeho procesy.

Do metodológie pedagogických vied uviedol akčný výskum v polovici 20. storočia Stephen M. Corey prácami *Action research, fundamental research and educational practices* (1949) a *Action research to improve school practices* (1953). Následne sa akčný výskum výborne etabloval aj v jazykovom vzdelávaní a didaktike cudzích jazykov (napr. Bailey, 2001; Burns, 1999, 2010, 2011; Nunan, 1990; Tinker Sachs, 2002; Wallace, 1998; Wang, 2002 a i.).

V súčasnosti nachádza pedagogický akčný výskum uplatnenie vo viacerých oblastiach (podľa Byram & Hu, 2017):

- poskytuje podnety pre individuálne a skupinové aktivity a objasňuje bezprostredné problémy pri vyučovaní alebo učení (Aidinopoulou & Sampson, 2017; Nunan, 1990; Wallace, 1998; Wang, 2002; Burns, 2010);
- prispieva k ďalšiemu profesijnému rozvoju a vzdelávaniu učiteľov (Auger & Wideman, 2000); Barbre & Buckner, 2013; Borg, 2013, 2015; Edge, 2001; Freeman, 1998; van Lier, 1994) ;
- podporuje zmeny a inovácie vo vzdelávaní (Graves, 1996; Markee, 1997; Cantrell & Cantrell, 2003);
- zohráva úlohu v hodnotení vzdelávacích programov (Riley & Moltzen, 2011);
- stimuluje obnovu škôl a vzdelávacích zariadení (Burns, 1999; Calhoun, 1994; Elliot, 1991);
- podporuje partnerstvo medzi výskumníkmi a učiteľmi (Bailey, 2001; Bennett, 1993; Somekh, 1993, 2006);
- podporuje všeobecné trendy smerujúce ku kurikulárnym reformám, ktoré by vychádzali z potrieb škôl (Stenhouse, 1975; Somekh & Zeichner, 2009).

Rastúci význam a uznanie akčného výskumu ako štandardnej metódy pedagogického výskumu sa odráža v rastúcom počte ucelených učebníc akčného výskumu (Clark et al., 2020; Edge, 2001; Ferrance, 2000; Johnson, 2005; Mertler, 2006; Mills, 2000, 2003; Parsons & Brown, 2002; Reason & Bradbury, 2005; Sagor, 2004; Somekh, 2006; Stringer, 2014; Wang, 2002) a vo vydávaní špecializovaných vedeckých časopisov (napr. *Educational Action Research*, ISSN 0965-0792 a ISSN 1747-5074). Rozšíreniu povedomia o akčnom výskume medzi učiteľmi cudzích jazykov pomohlo vo svojom programe na roky 2016-2019 aj Európske centrum pre moderné jazyky, keď podporilo medzinárodný projekt *Action research communities for language teachers* (ECML, online-a). Na stránke projektu sú voľne dostupné odborné texty aj konkrétne metodické návody (prípravy na hodiny, učebné pomôcky,

zdroje materiálov), ktoré boli výstupmi tohto projektu, a tiež príbehy učiteľov a škôl, ktoré sa do projektu zapojili.

Keď sú učitelia výskumníci

Výskum je pre lepšie pochopenie pedagogickej praxe a jej skvalitňovanie nevyhnutný. Pomáha všetkým zúčastneným aktérom lepšie pochopiť zákonitosti výchovy a vzdelávania, presnejšie popísať súčasný stav vzdelávania a porozumieť jeho jednotlivým procesom a zákonitostiam. Nové poznatky generované výskumom potom vedú k lepšiemu a informovanejšiemu rozhodovaniu zodpovedných aktérov.

Napriek tomu je vzťah učiteľov k výskumu a jeho výsledkom vo všeobecnosti rezervovaný (porov. Pokrivčáková, 2012). Ako respondenti v prieskumoch učiteľských postojov často uvádzajú, že výskumné štúdie nečítajú pre nedostatok času a záujmu (Ferrance, 2000; McBee, 2004). Výskumné štúdie sú často napísané pre nich cudzím jazykom a nastolené výskumné témy sú priveľmi vzdialené ich skutočným problémom. Sami výskumné aktivity nepodnikajú, pretože sa im zdajú priveľmi komplexné a časovo náročné. Podľa Eckertha (1988, aktualizované v 2006) sú školské prostredie a výskum inštitucionalizovaný na univerzitách alebo vo výskumných centrách od seba príliš vzdialené a predstavujú oddelené reality, kde panujú odlišné názory, presvedčenia, poznatky a hodnotové systémy. Kým práca učiteľa v škole je skôr intuitívna a vychádza najmä z aktuálnej skúsenosti, výskum je postavený na abstrakcii, radikálnom zovšeobecňovaní a snahe o prísnu objektivitu a validitu. Ellis (1997) ide ešte ďalej a rozlišuje dva rôzne typy poznania, ktoré stavajú výskumníkov a učiteľov na opačné strany tej istej osi. Výskum je podľa neho založený na všeobecných výrokočoch, ktorých ambíciou je pokryť čo najviac prípadov. Na druhej strane učitelia potrebujú získať vedomosti a zručnosti, ktoré by im umožnili prijímať rýchle a efektívne rozhodnutia v konkrétnych situáciách. Učitelia potrebujú „praktické vedomosti“, ktoré im poskytnú priame inštrukcie, ako majú konať. To je dôvod, prečo učitelia (počas štúdia i v ďalšej praxi) zvyčajne nepovažujú za potrebné vzdelávať sa v oblasti výskumu a vykonávanie akademického

výskumu sa všeobecne považuje za jednu z najnáročnejších a najmenej obľúbených častí odbornej prípravy a kvalifikačného vzdelávania učiteľov.

Akčný výskum má potenciál tieto dva svety, dve reality premostiť, pretože počas akčného výskumu je učiteľ vo vlastnej triede zároveň výskumníkom. Umožňuje učiteľom premenu z pasívnych prijímateľov poznatkov, ktoré vzišli z teoretických výskumov niekoho iného, na niekoho, kto nové poznatky generuje (Johnson & Button, 2000).

Pedagogický akčný výskum vykonávajú učitelia s cieľom reflektovať a rozvíjať svoje vyučovanie. Ide o systematické, zdokumentované skúmanie jedného aspektu vyučovania a učenia sa vo vyučovacom procese v konkrétnom čase a na konkrétnom mieste. Cieľom takéhoto výskumu je zvyčajne získať poznatky o vyučovaní a učení sa v triede a využiť ich na skvalitnenie alebo zvýšenie efektívnosti vyučovania/učenia sa žiakov. Učiteľ-výskumník pozorne sleduje dianie v triede, identifikuje možné problémy, navrhuje potrebné zmeny, tieto následne vykoná a opäť pozorne sleduje, aký majú tieto zmeny účinok a či sa osvedčili. Zodpovední učitelia vykonávajú tieto činnosti každý deň a každú vyučovaciu hodinu - všímajú si, ako vyučovanie prebieha, ako žiaci reagujú, či im vyhovujú materiály alebo zvolená vyučovacia metóda, a sledujú, či náhodou nie je potrebné niečo zmeniť, aby sa žiakom učilo ľahšie a lepšie. Pri akčnom výskume to ale robia formálne a systematicky na základe analýzy dát. Akčný výskum umožňuje učiteľom prejsť od intuitívneho konania k systematickému premýšľaniu a rozhodovaniu.

Medzi aktérmi vzdelávania (učiteľmi, vychovávateľmi, asistentmi a pod.) je akčný výskum obľúbený najmä pre svoju praktickosť, flexibilitu a dostupnosť. Ide totiž o výskumnú metódu, ktorá umožňuje učiteľom bez výraznejšej zmeny v organizácii ich práce skúmať rôzne aspekty svojho vlastného pôsobenia v triede (vyučovanie) a procesov, ktoré sa odohrávajú na strane ich žiakov (učenie sa).

Inými slovami, „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“ (Rychnavská & Bačová, 2015, s. 9).

Akčný výskum vo vzdelávaní učiteľov

Na pozadí všeobecného presvedčenia, že akčný výskum pomáha učiteľom hlbšie chápať zákonitosti vyučovacieho procesu, sa takmer na celom svete stala táto metóda v priebehu posledného štvrtstoročia integrálnou súčasťou univerzitnej prípravy budúcich učiteľov. Akčný výskum sa tiež často zaraďuje do kurzov celoživotného vzdelávania učiteľov, pretože ide o mimoriadne efektívny prostriedok, ktorý praxujúcim učiteľom pomáha vnímať a analyzovať pedagogické problémy a zlepšiť svoju pedagogickú prax tým, že si kladú dôležité otázky, zbierajú dáta a potrebné informácie a interpretujú ich, aby dokázali na dané otázky odpovedať (Kostaris et al., 2017; Ryan, 2013; Smith, Connelly & Robolledo, 2014). V prílohe 1 prinášame príklad zadania a kritérií hodnotenia akčného výskumu pre učiteľov jazyka na Univerzite Williama Petersona (Hong & Lawrence, 2011).

Podľa niektorých autorov akčný výskum pomáha budúcim aj praxujúcim učiteľom rozvíjať sa profesionálne aj osobnostne (Ryan, Young, Kraglund-Gauthier, 2017). Podobne optimisticky sa na poslanie akčného výskumu pozerá Mažgonová (2012, s. 183), keď tvrdí, že „dobre uskutočnený akčný výskum má za následok osobnostný rozvoj, zlepšenie profesijnej praxe, rozvoj inštitúcie, v ktorej osoba pracuje a predstavuje tiež príspevok k zlepšeniu spoločnosti v širšom význame. To sú nielen hlavné znaky, ale aj hlavné ciele akčného výskumu.“

V roku 2006 bola publikovaná zaujímavá sonda do názorov a postojov študentov, ktorí realizovali akčný výskum ako súčasť svojej učiteľskej prípravy na bližšie nemenovanej verejnej univerzite na juhovýchode USA (O'Connor, Greene & Andersen, 2006). Po ukončení vlastných akčných výskumov v rámci dotazníka študenti uviedli, že akčný výskum bol pre nich hodnotnou skúsenosťou. Oceňovali pozitívny vplyv, ktorý mal na ich vlastné štúdium ale aj na ich pedagogickú prax na školách. Študenti označovali akčný výskum za nástroj, ktorý ich naučil hlbšie premýšľať nad svojou prácou a ktorý mal v konečnom dôsledku pozitívny dopad na ich pedagogickú činnosť. Študenti

tiež súhlasili s tvrdením, že skúsenosti z akčného výskumu budú mať na ich pedagogickú činnosť dlhotrvajúci vplyv. Vďaka vlastnej skúsenosti z akčného výskumu sa cítili byť lepšími a sebavedomejšími učiteľmi. Zaujímavým zistením bolo, že väčšinu študentov viedli výsledky ich akčných výskumov k okamžitým zmenám vo vyučovaní, ktoré mali najčastejšie podobu úpravy vyučovacích postupov, prispôsobenia obsahu vzdelávania potrebám a záujmom žiakov alebo zaradenia nových vyučovacích metód.

Tieto výsledky sa zhodujú so zisteniami iných výskumných štúdií, ktoré identifikovali rôzne prínosy akčného výskumu pre vzdelávanie učiteľov a ktorých výsledky môžeme stručne zhrnúť nasledovne:

- prostredníctvom akčného výskumu sa učitelia naučia venovať väčšiu pozornosť detailom a situáciám v triede (Clark et al., 2020);
- učiteľ si buduje profesionálne sebavedomie a autonómiu (Ferrance, 2000; Tinker Sachs, 2000; Sax & Fisher, 2001);
- učiteľ sa naučí prevziať iniciatívu a zaviesť zmenu (Mertler, 2006; Johnson & Button, 2000; Sax & Fisher, 2001);
- učiteľ si rozvíja dôležitú zručnosť sebareflexie, vďaka čomu si lepšie uvedomuje, čo vlastne v triede robí a aké to môže mať na žiakov dôsledky (Johnson & Button, 2000; Mills, 2003; Reason & Reason, 2007; Whitehead, 2000).
- akčný výskum prispieva k profesionalizácii učiteľského povolania (Watts, 1985; Johnson, 1995).

Akčný výskum v didaktike cudzích jazykov

Akčný výskum sa v priebehu posledných dvoch dekád stal súčasťou aj sústavy výskumných metód využívaných v didaktike anglického jazyka. Burnsová (Burns, 2007, p. 999) uvádza, že akčný výskum získal pevné postavenie vo vyučovaní angličtiny až v 90. rokoch minulého storočia, a to najmä vďaka prácam užšej skupiny autorov, ktorí overovali a skúmali akčný výskum z pohľadu krajín, v ktorých pôsobili: v Austrálii (Nunan, 1990; Burns, 1999), v Spojenom kráľovstve (Edge & Richards, 1993), v Indii (Mathew et al.,

2000), v Hong Kongu (Tinker-Sachs, 2002), v Číne (Wang, 2002) a v USA (Haley, 2005).

Publikácie venované akčnému výskumu v didaktike angličtiny môžeme rozdeliť do štyroch rámcových oblastí, ku ktorým pridávame aj príklady významných publikácií, ktoré môžu slúžiť ako zoznam odporúčanej literatúry pre ďalšie štúdium:

- **teoretické aspekty akčného výskumu** vo vyučovaní angličtiny ako druhého alebo cudzieho jazyka (Bailey, 2001; Borg, 2013; Burns, 2007; Johnson & Button, 2000; Nunan, 1990; Nunan & Bailey, 2009; Tinker Sachs, 2002; Yucel & Bos, 2015 ai.).
- **meta-analýzy projektov z akčných výskumov**, ktoré realizovali učitelia angličtiny (Kochendorfer, 1997; McVicker, 2008/09; O'Connor et al., 2006; Rainey, 2011; Smith, Connelly & Robolledo, 2014 ai.)
- **výsledky autentických akčných výskumov** realizovaných na hodinách angličtiny (Castro Garcés & Martínez Granada; Cortina-Pérez & Solano-Tenorio, 2013; Kostaris et al., 2017 ai.).
- **učebnice a metodické príručky** pre učiteľov angličtiny (Burns, 2010; Wallace, 1998; Wang, 2002 ai.).

2 Akčný výskum ako výskumná metóda

Výskum nie je spontánna činnosť založená na náhodnom skúšaní riešení a intuitívnom vyvodzovaní záverov. Výskumná činnosť ako proces generovania nového poznania musí prebiehať podľa istých štandardov a pravidiel, ktoré sa vyvíjali dlhé storočia. Priebeh a postupy výskumnej činnosti skúma vedná disciplína nazývaná **metodológia výskumu**, ktorá zároveň definuje štandardy a pravidlá pre výskumnú činnosť (Gavora et al., 2010; Hendl, 2016, Průcha et al., 1995, Švec et al., 1998 a i.). Dodržanie štandardov a pravidiel platných pre výskumnú činnosť zabezpečí, že výskum bude kvalitný a akceptovaný širokou vedeckou komunitou.

Kvalitný výskum musí plniť nasledujúcich 10 podmienok (Bouchrika, 2023):

- opiera sa o rozumnú výskumnú otázku,
- je systematický a využíva vhodnú metodológiu výskumu,
- stavia na predchádzajúcom výskume na danú tému,
- používa relevantné empirické údaje a vhodné metódy ich analýzy,
- je reprezentatívny a dá sa zovšeobecniť,
- je logický,
- má externú validitu,
- je opakovateľný, reprodukovateľný a transparentný,
- pozná a uvádza aj svoje limity (obmedzenia) a poskytuje návrhy pre budúci výskum,
- je etický.

Atribúty akčného výskumu ako výskumnej metódy

Akčný výskum ako súčasť systému výskumných metód v pedagogike má nasledujúce vlastnosti:

- **systematickosť** – akčný výskum je ako každý výskum nenáhodná, plánovaná a priebežne kontrolovaná činnosť podľa overených a štandardizovaných postupov;

- **kvalitatívnosť** – **výskumník pri akčnom výskume** pracuje dominantne s kvalitatívnymi dátami (napr. názory a skúsenosti vyjadrené slovami);
- **autentickosť** - typicky sa realizuje v autentickom (školskom) prostredí, v bežnej triede, kde všeobecné podmienky nie sú umelo modelované a kontrolované tak ako pri pedagogickom experimente. Zároveň je akčný výskum založený na autentických skúsenostiach učiteľa a/alebo žiakov (Ryan, 2014);
- **participatívnosť** – pre akčný výskum je typická priama účasť učiteľa ako výskumníka, čo je v protiklade k iným výskumným metódam, kde učiteľ vystupuje ako objekt skúmania (napríklad pri pozorovaní). Aktívni sú aj respondenti akčného výskumu (napr. žiaci), ktorí vystupujú ako partneri a v ideálnom prípade, ak to okolnosti umožňujú, výskumníci a skúmaní jedinci majú mať rovnocenné postavenie a majú sa rovnakým podielom zúčastňovať na vyhodnotení a interpretácii výsledkov (Hendl, 2016);
- **interaktívnosť** – akčný výskum je založený na interakcii medzi učiteľom-výskumníkom a jeho žiakmi a/alebo kolegami, medzi ktorými prebieha intenzívna komunikácia, výmena informácií, zdieľanie skúseností a poznania;
- **reflexívnosť** – fundamentálnou časťou akčného výskumu je kritická reflexia a sebareflexia, a to na jeho začiatku, keď učiteľ reflektuje doterajší priebeh vyučovacieho procesu a vzdelávacie výsledky (táto reflexia je vlastne podnetom pre začatie akčného výskumu), ako aj na jeho konci, keď učiteľ pozoruje a reflektuje dôsledky nastolenej zmeny (Luttenberg, Meijer, & Oolbekkink-Marchand, 2017);
- **priebežnosť** – akčný výskum nie je jednorazová udalosť, nie je možné ho realizovať počas jednej vyučovacej hodiny. Musí prebiehať po dlhšiu dobu, ktorá umožní efektívnu reflexiu zmeny vo vyučovaní;
- **cyklickosť** – jednotlivé kroky akčného výskumu sa niekoľkokrát opakujú v cykloch v podobnej sekvencii (viac v kapitole Organizácia akčného výskumu);
- **praktickosť**: výskumné otázky a zameranie akčného výskumu sa vždy vzťahujú na pedagogickú prax;

- **konkrétnosť:** akčný výskum sa sústreďuje na riešenie reálnych problémov, s ktorými sa stretávajú učitelia vo svojej každodennej práci, a prispieva k ich lepšiemu pochopeniu;
- **zmysluplnosť:** výsledky akčného výskumu vychádzajú z konkrétnych potrieb pedagogickej praxe, z bezprostredných podnetov učiteľov, preto majú pre nich zrejmy význam a zmysel;
- **informované rozhodovanie** – akčný výskum poskytuje učiteľovi-výskumníkovi nové poznatky, ktoré mu umožnia prijímať lepšie a informované rozhodnutia, čo sa vníma ako protiklad k intuitívnemu a spontánnemu rozhodovaniu, ktoré je inak pre prácu učiteľa bežné a typické;
- **zameranie na pozitívne zmeny** - proces akčného výskumu je zacielený nielen na lepšie pochopenie edukačnej reality (ako klasické výskumné metódy), ale je vždy nasmerovaný najmä na zlepšenie existujúcej situácie, na zefektívnenie alebo skvalitnenie vyučovacieho procesu (Ferrance, 2000).

Typy akčného výskumu

Od čias prvých pokusov s aplikáciou akčného výskumu v pedagogických vedách sa vyvinulo niekoľko jeho typov:

- **individuálny akčný výskum** (*individual action research*) – je realizovaný jedným učiteľom v rámci jeho vlastnej pedagogickej činnosti (tomuto typu je venovaná aj táto publikácia);
- **skupinový akčný výskum** (*group action research*) – je realizovaný skupinou učiteľov, ktorí pracujú na jednej škole a ktorí spolupracujú na riešení jedného spoločného problému;
- **spolupracujúci akčný výskum** (*collaborative/cooperative action research*) – pri tomto type s učiteľom spolupracuje viacero výskumníkov z rôznych prostredí a externí partneri mimo školy, napr. výskumníci z univerzity;
- **participatívny akčný výskum** (*participative action research*) – zdôrazňuje spoluúčasť respondentov (napr. žiakov) a vo väčšej miere závisí na ich činnosti (v širšom význame je každý akčný výskum participatívny, ako sme vysvetlili už v predchádzajúcej kapitole);

- **kritický akčný výskum** (*critical action research*) – sa zameriava na riešenie sociálnych problémov a smeruje k žiadanej spoločenskej zmene, často sa venuje riešeniu sociálnej, etnickej alebo rodovej nerovnosti vo vzdelávacom prostredí.

Porovnanie akčného výskumu s inými výskumnými metódami

Pedagogický akčný výskum má v sústave výskumných metód, ktoré skúmajú edukačnú realitu, špecifické postavenie, ktoré je dané najmä tým, že jeho priebeh je menej predvídateľný (Burns, 2019). Výskumné otázky, metodika aj respondenti sa počas priebehu akčného výskumu môžu meniť, čo je napríklad pri experimente alebo pozorovaní jednoducho nemysliteľné. Tým, že je akčný výskum viazaný na konkrétnu situáciu v konkrétnej škole a triede, je vo svojej podstate nereplikovateľný, čo je ďalšia podmienka klasického výskumu. Na druhej strane nie je spontánny a intuitívny ako väčšina rozhodnutí učiteľa v triede a patrí medzi výskumné metódy, pretože je založený na systematickom zbere dát a ich spracovaní.

Špecifickosť akčného výskumu spočíva aj v skutočnosti, že vďaka nemu dokážeme získať prístup k dátam a poznaniu, ktoré nie je možné dosiahnuť inými spôsobmi (Kidd & Kral, 2005).

V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľadné porovnanie základných charakteristík klasických výskumných metód a akčného výskumu (podľa Seebauer, 2002; terminológia prevzatá z českého prekladu v Janík, 2003, s. 7-8):

	„KLASICKÝ“ VÝSKUM	AKČNÝ VÝSKUM
Ciele	<ul style="list-style-type: none"> • základný výskum • získavanie poznatkov • výskumník sa chce niečo dozvedieť • učitelia a žiaci sú „skúmaní“ 	<ul style="list-style-type: none"> • zmena vlastného vyučovania • získavanie poznatkov • učiteľ sa chce niečo dozvedieť • učiteľ skúma
Výskumné otázky	<ul style="list-style-type: none"> • odvodené z výskumných zámerov... • odvodené na základe odbornej literatúry 	<ul style="list-style-type: none"> • vyplývajú z potrieb učiteľa • môžu sa v priebehu výskumu zmeniť

Dizajn (plán) výskumu	<ul style="list-style-type: none"> • stanovený pred začiatkom výskumu 	<ul style="list-style-type: none"> • vyvíja sa, môže sa v priebehu meniť
Výskumná vzorka	<ul style="list-style-type: none"> • reprezentatívna • po výbere zostáva rovnaká 	<ul style="list-style-type: none"> • nereprezentatívna • môže sa kedykoľvek zmeniť
Zber dát	<ul style="list-style-type: none"> • je určený pred začiatkom výskumu • uvedený v pláne výskumu • prebieha nedogmaticky 	<ul style="list-style-type: none"> • metódy zberu dát sa môžu kedykoľvek zmeniť
Metódy vyhodnocovania dát	<ul style="list-style-type: none"> • štatistické metódy • inferenčná štatistika • teória pravdepodobnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • analýza dát • deskriptívna štatistika
Jazyk	<ul style="list-style-type: none"> • jazyk vedy 	<ul style="list-style-type: none"> • jazyk učiteľov
Výsledky	<ul style="list-style-type: none"> • často sú k dispozícii až po rokoch • sú zovšeobecnené a objektívne • výskumníci získajú poznatky 	<ul style="list-style-type: none"> • sú rýchlo k dispozícii • sú platné „tu a teraz“ • sú subjektívne • učitelia získajú poznatky
Dôsledok	<ul style="list-style-type: none"> • je možné spätne pôsobiť na konanie učiteľov ako profesnú skupinu • prebraté skúsenosti • snaha ovplyvňovať konanie učiteľov zvonka 	<ul style="list-style-type: none"> • s istou pravdepodobnosťou možno spätne pôsobiť na konanie konkrétneho učiteľa • vlastné skúsenosti • autonómne konanie

Kritika akčného výskumu

Tak ako ktorákoľvek iná koncepcia, aj akčný výskum má svojich propagátorov ale aj kritikov, ktorí upozorňujú na možné riziká a slabiny, ktoré táto metóda so sebou prináša (Karim, 2013; Williamson, 1992).

V prvom rade sa akčnému výskumu vyčíta relatívne vysoká miera spontánnosti, nízka miera kontroly premenných a teda nedostatok vedeckej prístnosti, ktoré sú očividné napr. v porovnaní akčného výskumu s inými štandardnými metódami ako je experiment (porov. Burns, 2011).

Niektorí metodológovia sa obávajú, že učitelia bežne nemajú špecializovaný metodologický tréning (napr. Jarvis 2002a, 2002b) a nie sú dostatočne pripravení na to, aby dokázali objektívne skúmať vlastnú prax (Dewey, 1933), a to najmä vo fáze zberu a analýzy dát (Ryan, 2008, 2016).

Medzi ďalšie aspekty akčného výskumu, ktoré podrobili viacerí autori kritike, patria jeho subjektívnosť, partikulárnosť, viazanosť na špecifickú situáciu konkrétnej triedy, nemožnosť náhodného výberu vzorky, lokálnosť a z toho vyplývajúca nízka miera až nemožnosť generalizácie a replikovateľnosti výskumu (Altrichter, 1990).

Poukazuje sa tiež na to, že výsledky akčných výskumov sú príliš partikulárne na to, aby mali nejakú hodnotu a význam pre tvorbu všeobecne platných koncepcií pre vedecký rozvoj alebo formulovanie všeobecných riešení pre vzdelávanie.

Jedným zo spôsobov, ako zvýšiť dôveryhodnosť výsledkov akčného výskumu, je podľa Burnsovej (Burns, 2009) **triangulácia**, čo je postup bežne využívaný aj pri iných metódach kvalitatívneho výskumu. Ide o to, aby autor akčného výskumu zozbieral dáta pomocou viacerých techník (napr. pri hodnotení vhodnosti učebnice pre svoju triedu môže vykonať obsahovú analýzu učebnice, zisťovať názory žiakov pomocou dotazníka a analyzovať svoje vlastné poznámky) a výsledky analýzy jednotlivých súborov dát následne porovnal, či sa navzájom podporujú alebo si protirečia.

Bailey (1998) v tejto súvislosti uvádza, že validita akčného výskumu ako metódy by sa nemala posudzovať podľa tradičných kritérií. Namiesto toho by sa malo prihliadať na to, či sú závery autorov akčných výskumov zmysluplné a uveriteľné pre ostatných učiteľov z praxe a či sú v súlade s ich vlastnými skúsenosťami z ich vlastnej praxe (Anderson et al. 1994; Burns, 1999). Primárnym zámerom akčného výskumu je totiž produkcia praktického poznania, ktoré možno využiť aj v iných, podobných situáciách.

Iní autori vidia riziká akčného výskumu aj vtedy, ak sa naň pozerá z pohľadu učiteľa. Upozorňujú napríklad na jeho časovú náročnosť (Auger & Wideman, 2000; Johnson & Button, 2000). Iní autori sa obávajú, že aj keď akčný výskum typicky prebieha v triede, teda na výsostnom území učiteľa, dvojité rola učiteľa-výskumníka môže niektorých učiteľov dostať mimo ich komfortnej

zóny, prípadne úplne vyvieť z miery (Yucel & Bos, 2015). V tejto dvojitej „záťaži“ hľadajú aj dôvod nezáujmu mnohých učiteľov realizovať vlastné akčné výskumy. Dörnyei (2007, s. 191) napríklad tvrdí, že ešte nestretol osobne učiteľa, ktorý by sa zapojil do akčného výskumu dobrovoľne. Podľa van Liera (1994) nebude akčný výskum nikdy populárny a rozšírený, ak majú byť učitelia po akčnom výskume ešte viac vyčerpaní než bežne sú.

Závažné námietky voči akčnému výskumu odznievajú v súvislosti s dodržiavaním etiky výskumnej práce. Tejto problematike sa budeme venovať v samostatnej kapitole (kap. 5).

Uvedené výhrady sú jedným z dôvodov, prečo sú vítané a cenné iniciatívy tých autorov, univerzít a výskumných inštitúcií, ktoré pripravujú pre budúcich aj praxujúcich učiteľov kurzy metodologickej prípravy a akčného výskumu, publikujú praktické návody a príručky, ako tieto riziká prekonať a ako vlastný akčný výskum efektívne realizovať a vyhodnotiť, a poskytujú učiteľom aj inú potrebnú podporu.

3 Organizácia akčného výskumu

Akákoľvek výskumná činnosť rámcovo prebieha v troch fázach:

1. **Príprava výskumu:** teoretická príprava, vymedzenie výskumného problému, definovanie cieľa a výskumných otázok, plánovanie aktivít, časový harmonogram.
2. **Realizácia výskumu:** zber dát jednou alebo kombináciou výskumných metód.
3. **Vyhodnotenie výsledkov výskumu:** analýza a spracovanie dát, ich interpretácia, formulovanie výsledkov výskumu a odporúčaní pre prax, spracovanie výskumnej správy.

Jednotlivé fázy výskumu zahŕňajú kroky, ktoré na seba nadväzujú a nie je možné niektorý krok preskočiť. Konkrétny výber a usporiadanie výskumných činností a postupnosť ich jednotlivých krokov s nazýva **metodika výskumu**.

Organizácia akčného výskumu pozostáva zo 4 krokov, ktoré definovali už „otcovia“ akčného výskumu pre takmer 100 rokmi (Dewey, 1933; Lewin, 1946):

1. **plánovanie**
2. **akcia**
3. **pozorovanie**
4. **reflexia.**

Vo fáze **plánovania** učiteľ-výskumník reflektuje na svoje predchádzajúce skúsenosti, definuje problém výskumu, určí svoje výskumné ciele, rozhodne o výskumnej skupine (kto budú respondenti?), môže zbierať vstupné informácie (napríklad formou rozhovoru so žiakmi) a naplánuje svoj ďalší postup. Pripravuje sa prostredníctvom štúdia odbornej literatúry.

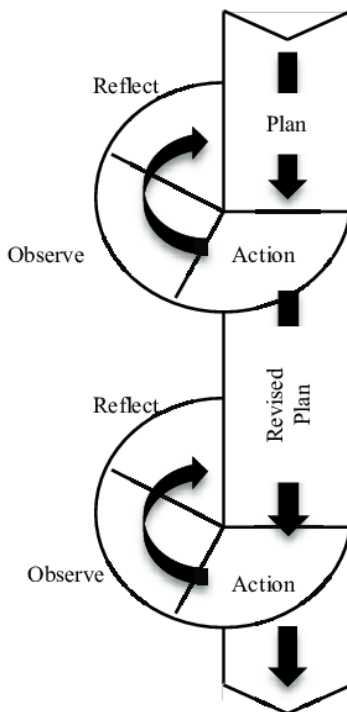
Fáza **akcie** zahŕňa zámernú naplánovanú činnosť učiteľa-výskumníka (napr. vyučovanie s použitím nových materiálov alebo novej vyučovacej metódy).

Vo fáze **pozorovania** si učiteľ-výskumník všíma, aký má navodená zmena účinok na žiakov a dianie v triede. Zbiera dáta od respondentov a zapisuje si vlastné skúsenosti. Niekedy sa fázy akcie a pozorovania časovo prelínajú (napr. učiteľ učí novou vyučovacou metódou a zároveň si všíma reakcie žiakov na tento nový postup).

Fáza **reflexie** zahŕňa hodnotenie doterajšieho priebehu akčného výskumu, identifikáciu a popis dôsledkov navodenej zmeny, ale aj vyvodenie záverov a pomenovanie dôsledkov pre ďalšiu pedagogickú činnosť. Táto fáza je zároveň predpokladom pre začiatok nového cyklu a naplánovanie ďalšej zmeny. Alebo sa učiteľ-výskumník môže rozhodnúť v tomto momente akčný výskum ukončiť a diseminovať jeho výsledky (napr. formou záverečnej správy, záverečnej práce, článku alebo príspevku na blogu a pod.).

Akčný výskum je metodologicky špecifický v tom, že má cyklický charakter. Je organizovaný v špirálovito sa opakujúcich sa cykloch, pričom každý z nich zachováva vyššie popísanú postupnosť štyroch fáz (pozri obr. 1).

Obr. 1: Schematické znázornenie cyklickej organizácie akčného výskumu (podľa Kemmis a McTaggart, 1988).



Pre potreby tejto publikácie túto jednoduchú, prehľadnú a desaťročia uznávanú 4-fázovú schému akčného výskumu „rozmeníme na drobné“ tak, aby sme študentom alebo praxujúcim učiteľom uľahčili prípravu aj samotnú realizáciu svojich budúcich projektov.

Naša schéma akčného výskumu je rozdelená do 12 krokov:

- 1. Určenie výskumného problému**
- 2. Zadefinovanie výskumného cieľa**
- 3. Formulácia výskumných otázok**
- 4. Výber vhodnej metodiky (postupu)**
- 5. Zber vstupných dát**
- 6. Analýza a interpretácia vstupných dát**
- 7. Hľadanie teoretického riešenia**
- 8. Výber optimálneho riešenia**
- 9. Akcia (realizácia navrhnutého riešenia)**
- 10. Zber a analýza výstupných dát**
- 11. Spätná väzba a formulácia záverov**
- 12. Diseminácia výsledkov (formulovanie skúseností) napr. formou článku, krátkej správy**

V nasledujúcej kapitole jednotlivé kroky detailne popíšeme a predstavíme aj odporúčané metodické postupy, po ktorých môže učiteľ-výskumník siahnuť.

4 Odporúčaný postup pri realizácii akčného výskumu

Pri realizácii akčného výskumu neexistuje jediný možný spôsob, ako by mal učiteľ-výskumník postupovať. V odbornej literatúre je možné nájsť rôzne návody a dôležité je len to, či daný návod vyhovuje konkrétnym cieľom a potrebám učiteľa alebo nie. Postup, ktorý odporúčame v tejto publikácii, bol inšpirovaný potrebami a skúsenosťami slovenských učiteľov angličtiny, ktorí už svoje akčné výskumy realizovali, a môže slúžiť ako všeobecný rámec a pomôcka pre ich nasledovníkov. Pri plánovaní, organizácii a realizácii vlastného akčného výskumu môže učiteľom pomôcť aj prehľadný kontrolný zoznam z projektu ECML, ktorý uvádzame v prílohe 2 (ECML, online-b).

4.1 Určenie výskumného problému

Každý výskumník si na úvod svojej výskumnej činnosti musí definovať jav, situáciu alebo vzťah, ktorý bude skúmať. Učiteľ sa počas vyučovania nepochybne stretáva s množstvom menej či viac závažných problémov, ktoré mu strpčujú jeho profesionálnu činnosť. Môže to byť čokoľvek – od nezmyselného rozmiestnenia lavíc v triede cez disciplinárne prehrešky žiakov po problémy s neprosievajúcimi žiakmi. Výskumný problém sa môže týkať procesu vyučovania alebo toho, ako sa žiaci učia. Môže tiež súvisieť s obsahom vzdelávania, učebnými materiálmi, motiváciou žiakov alebo rozvojom konkrétnej zručnosti.

Keď Kochendorfer (1997) analyzoval 73 publikovaných správ z učiteľských akčných výskumov, dospel k poznaniu, že učitelia sa najčastejšie zameriavali na tieto aspekty vyučovania:

- zmeny vo vyučovacom procese v konkrétnej triede
- dôsledky inovácie obsahu vzdelávania
- lepšie spoznanie a pochopenie vlastných žiakov
- lepšie spoznanie a pochopenie seba ako učiteľa

- vlastné vzťahy s kolegami a žiakmi
- rozvoj novej zručnosti u žiakov
- hľadanie kvantifikovateľných odpovedí (napr. koľko, ako často, do akej miery...?)

O dvadsať rokov neskôr autori štúdie, v ktorej analyzovali 80 akčných výskumov realizovaných učiteľmi angličtiny ako cudzieho jazyka v Chile (Smith, Connelly a Robolledo, 2014), vytvorili zoznam výskumných problémov, ktoré si učitelia volili ako predmety svojich akčných výskumov najčastejšie:

- slabá motivácia žiakov učiť sa angličtinu
- ťažkosti pri presvedčaní študentov, aby na hodinách hovorili po anglicky
- problémy spojené s vyučovaním veľkých tried (viac ako 40 žiakov)
- nutnosť učiť angličtinu v heterogénnych triedach so žiakmi na rôznej úrovni schopností
- problémy s disciplínou
- nedostatočné zapojenie rodičov do vzdelávania žiakov.

Autorok desiatich slovenských akčných výskumov, na ktoré sa budeme v tejto kapitole často odvolávať, sa venovali nasledujúcim výskumným problémom:

- vyučovanie angličtiny u žiakov s dyslexiou v inkluzívnej triede (Javorová, 2021),
- interaktívne počúvanie príbehov ako inovatívna metóda v ranom osvojovaní si angličtiny v predškolskom veku (Suranová, 2021)
- využitie komiksov a grafických príbehov vo vyučovaní angličtiny u mladších žiakov (Šafáriková, 2023)
- využitie digitálnych technológií vo vyučovaní anglických literárnych textov na 1. stupni ZŠ (Liščáková, 2021)
- zapojenie obrázkových kníh do vyučovania angličtiny (Mogyorosiová, 2023)
- CLIL v predškolskom vzdelávaní (Dugovičová, 2021)

- integrovaná výučba matematiky a angličtiny na 1. stupni ZŠ (Galambošová, 2022)
- integrácia vyučovania angličtiny a predmetu dejiny umenia na strednej umeleckej škole (Saganová, 2023)
- využitie techník počítačového prekladu na hodinách anglického jazyka (Zálešáková, 2023)
- prekladové cvičenia na hodinách angličtiny (Kováč, 2023).

Dôležité je, aby si učiteľ pre svoj akčný výskum vybral len jeden, čo najužšie definovaný problém a nie kombináciu viacerých, aj keď navzájom prepojených problémov.

Tiež je vhodné, ak si učiteľ okrem výskumného problému premyslí, aké faktory majú vplyv na situáciu, ktorú chce riešiť (napr. osobnostné vlastnosti žiakov, organizácia kurikula, atmosféra v triede, lokalita školy, sociálna štruktúra triedy a pod.) a aby si pre svoj výskum vybral len tie aspekty vyučovania, ktoré dokáže ovplyvniť.

Ak učiteľ zo svojho akčného výskum publikuje správu v akejkoľvek forme, je vhodné, ak je výskumný problém súčasťou jej názvu.

4.2 Stanovenie výskumného cieľa

Výskumný cieľ pomenúva výsledok, ku ktorému výskum smeruje. Hlavným zmyslom dobre definované výskumného cieľa je to, že udržiava smer výskumníkovej činnosti a nedovolí mu zísť zo stanovenej cesty. Ak si napr. výskumník stanoví, že jeho cieľom je overiť, či a ako žiakom pri písaní anglických textov pomôžu vizuálne organizéry, nemal by sa neskôr odkloniť k odhaľovaniu príčin častých žiackych chýb pri hláskovaní anglických slov.

Niekedy si výskumníci mýlia výskumné ciele s výskumnými zámermi, ktoré pomenávajú širší kontext výskumu. Výsledky analýzy 100 akčných výskumov (Dana a Yendol-Hoppey, 2008) identifikovali osem oblastí (zameraní), na ktoré sa učitelia zameriavajú najčastejšie. Tu sú tri „najobľúbenejšie“:

1. pomoc individuálnemu dieťaťu,
2. zlepšenie a obohatenie obsahu vyučovania,
3. efektívnejšie rozvíjanie vedomostí žiakov.

Formuláciu cieľa je vhodné začať slovesom v činnostnom tvare, napr. zistiť, identifikovať, overiť, zmapovať, porovnať, popísať... (napr. zistiť, aké vyučovacie metódy vyhovujú individuálnemu dieťaťu).

Výskumné ciele akčného výskumu majú byť jasné a konkrétne, pretože vychádzajú z konkrétnej situácie vo výskumníkovej triede. Musia byť realistické a dosiahnuteľné (v rámci pedagogickej činnosti výskumníka). Ťažko môžeme očakávať, že akčným výskumom dokáže učiteľ odhaliť všeobecné príčiny neprospievania žiakov alebo realizovať zmeny v národnom kurikule.

Príklady dobre formulovaných výskumných cieľov:

- Zistiť, či je možné aplikovať metodiku CLIL do predškolského vzdelávania integráciou cudzieho jazyka do vzdelávacej aktivity (Dugovičová, 2021).
- Overiť metodiku CLIL a jej praktickosť na hodinách matematiky na 1. stupni ZŠ (Galambošová, 2022).
- Pozorovať, či budú mladší žiaci schopní pracovať s rôznymi digitálnymi nástrojmi počas aktivít zameraných na literárne texty (Liščáková, 2022).
- Vytvoriť a v praxi overiť súbor vyučovacích aktivít s využitím interaktívneho počúvania (Suranová, 2021).
- Overiť praktickosť rôznych spôsobov práce s obrázkovými knihami na hodinách angličtiny (Mogyorosiová, 2023).
- overiť účinok, ktorý bude mať na mladších žiakov zaradenie komiksov a grafických príbehov na hodiny angličtiny (Šafáriková, 2023).
- Zistiť, aký vplyv bude mať použitie online prekladačov na rozvoj komunikačných zručností žiakov (Zálešáková, 2023)

4.3 Formulovanie výskumných otázok

Výskumné otázky musia vychádzať z cieľa výskumu (nemajú byť priveľmi všeobecné) a musia byť v tvare, ktorý umožňuje jednoznačnú odpoveď. Tak ako výskumný cieľ aj dobre postavená výskumná otázka funguje ako pevná kostra celého výskumu, drží autorovu pozornosť tam, kde má byť, a nedovolí mu stratiť sa v šírke a hĺbke výskumného problému, napr.:

- Pomôžu novopripravené materiály žiakovi so špeciálnymi potrebami lepšie spolupracovať so spolužiakmi? (Javorová, 2021)
- Sú vybrané cvičenia a techniky vyučovania angličtiny atraktívne pre žiakov so špeciálnymi potrebami aj pre bežných žiakov? (Javorová, 2021)
- Je metóda interaktívneho počúvania vhodná pre deti predškolského veku? (Suranová, 2021)
- Ako ovplyvní zapojenie komiksov a grafických príbehov aktivitu žiakov na hodinách angličtiny? (Šafáriková, 2023)

Niekoľko príkladov výskumných otázok, ktoré poháňajú akčný výskum správnym smerom (voľne upravené podľa McVicker, 2008/09):

- Je lepšie učiť v postupnosti „čítanie knihy - predstavenie slovnej zásoby" alebo v postupnosti „predstavenie slovnej zásoby - čítanie knihy"?
- Bude mať na žiakov, ich postoje a osvojenie si nových slov pozitívny vplyv, ak im dovolím vlastný výber slov a stratégií?
- Ako môže doplnková výučba metódou phonics v malých skupinách pomôcť menej zdatným žiakom materských škôl, ktorí majú problémy s prepojením písmen a hlások?
- Aký vplyv má hlasné čítanie učiteľa na slovnú zásobu a porozumenie žiakov štvrtých ročníkov?
- Ako môžem zlepšiť výučbu porozumenia neliterárneho textu pomocou metódy riadeného čítania?

V odbornej literatúre (Chamot, Barnhardt, Dirstine, 1998) môžeme nájsť tento výstižný príklad tvorby adekvátnej výskumnej otázky, ktorá by bola zmysluplná a zároveň metodicky efektívna:

= *Prečo sú moji študenti leniví?*

Zlá otázka. Lenivosť je široká, subjektívna a nemerateľná vlastnosť. Tento spôsob kladenia otázok nepovedie k pozitívnej zmene v triede.

= *Prečo si moji žiaci nerobia domáce úlohy?*

Stále to nie je dobrá otázka. Je príliš všeobecná.

= *Ktoré typy mojich domácich úloh zaručujú najväčšiu návratnosť?*

Lepšie. Dá sa to merať. Ale na čo by táto informácia bola učiteľovi?

= *Prečo sa niektoré moje domáce úlohy vracajú a niektoré nie?*

Oveľa lepšie. Na túto otázku možno odpovedať rozdelením domácich úloh do kategórií, zaznamenaním údajov o najvyššom a najnižšom počte vrátených úloh a následným použitím dotazníkov a rozhovorov so žiakmi o dôvodoch vrátenia/nevrátenia úloh. Napriek tomu nemá výskum skutočný zmysel. Výskum učiteľov sa má robiť s cieľom podnietiť zlepšenie stavu.

= *Ako môžem motivovať žiakov k tomu, aby sa viac učili angličtinu aj mimo školy?*

= *Čo bráni žiakom v dokončení a odovzdaní ich domácich úloh?*

Obe tieto otázky sú dobré. Dajú sa zodpovedať a môžu viesť k pozitívnym zmenám.

4.4 Výber vhodnej metodiky (postupu)

Tento krok zahŕňa:

- **výber respondentov** - zvyčajne ide o výber dostupnej vzorky, nakoľko učiteľ realizuje výskum len s tými skupinami žiakov, ktoré bežne učí aj mimo výskumu).
- **popis intervencie/zmeny vo vyučovaní** - učiteľ musí mať jasne premyslené, čo presne počas výskumu zmení. V rámci výskumu by mal implementovať len jednu zmenu, aby mohol jednoznačnejšie identifikovať jej vplyv na priebeh vyučovacieho procesu a vzdelávacie výsledky žiakov.
- **výber vhodnej metódy zberu dát** – o tomto sa dočítate viac v popise ďalšieho kroku.
- **určenie harmonogramu výskumu.**

4.5 Zber vstupných dát

Ako sme už uviedli, akčný výskum je založený na zbere a analýze dát. Zber vstupných dát v akčnom výskume môže prebiehať rôznym spôsobom a záleží len na preferenciách učiteľa, ktorú metódu si zvolí (individuálne alebo skupinové rozhovory so žiakmi, dotazník, testovanie, participatívne

pozorovanie, vedenie si učiteľského denníka a pod.). Môže napríklad pozorovať správanie žiakov v triede, ich reakcie a dáta ukladať vo forme zápisov v pozorovacích hárkoch. Alebo si môže viesť učiteľský denník, kam si zapisuje všetky svoje pozorovania a dojmy. Môže sa tiež na problém opýtať priamo žiakov formou individuálnych alebo skupinových interview alebo fokusových skupín. Môže zorganizovať brainstorming alebo dať žiakom dotazník, aby zistil ich názory alebo postoje, alebo ich môže rovno otestovať, ak má záujem presnejšie zistiť úroveň ich poznatkov v istej oblasti. Na úvodný zber dát sú vhodné aj študentské sebahodnotiace hárky (napr. aktivita „I can...“ v portfóliu).

Pre lepšie pochopenie situácie môže učiteľ použiť aj kombináciu viacerých metód zberu dát (napr. učiteľ, ktorý chce zistiť, čo by mu pomohlo motivovať žiakov k tomu, aby na hodinách viac hovorili po anglicky, najskôr použije testovanie na zistenie rozsahu a úrovne konverzačných zručností žiakov a následne dotazník na zistenie ich názorov na hovorenie v angličtine a na cvičenia, ktoré učiteľ na nácvik hovorenia zvyčajne používa).

Zbierať dáta z viacerých zdrojov je vždy užitočné (a teoretickými metodológmi dôrazne odporúčané ako prostriedok zvýšenia kvality výskumu), pretože následná analýza takto získaných dát a vzájomné porovnanie výsledkov (*triangulácia*) učiteľovi umožní získať plastickejší obraz o výskumnom probléme, a tým pádom aj hodnotnejšie výsledky.

V skutočnosti aj samotní učitelia vnímajú postup zbierania dát z viacerých zdrojov za zmysluplný a prikláňajú sa k nemu. V už popisovanom súbore desiatich akčných výskumov, ktoré realizovali autorky v rámci svojho univerzitného alebo celoživotného vzdelávania na Trnavskej univerzite, len jedna z nich pracovala s jednou metódou. Zvyšných deväť autoriek využilo rôzne kombinácie metód zberu dát:

- pozorovanie počas vyučovania + dotazník na zistenie skúseností a postojov žiakov
- pozorovanie počas vyučovania + rozhovory s učiteľmi-kolegami
- pozorovanie počas vyučovania + výstupné testovanie žiakov + záverečné rozhovory so žiakmi
- vstupný dotazník + pozorovanie počas vyučovania + výstupný dotazník

- vstupný dotazník + pozorovanie počas vyučovania + výstupný test
- vstupné rozhovory + pozorovanie počas vyučovania + dotazník
- pozorovanie počas vyučovania + fokusové skupiny žiakov po prvom a poslednom cykle výskumu
- pozorovanie počas vyučovania + rozhovory s deťmi v MŠ + rozhovory s rodičmi

Pri kombinovaní viacerých metód je užitočné, ak má učiteľ-výskumník neustále na pamäti, ktorá z metód je jeho primárna. Sekundárne metódy, keďže sú len doplnením primárnej, môže udržiavať na čo najjednoduchšej úrovni so získaním len najnutnejšieho množstva dát (príklady jednoduchého vstupného a výstupného dotazníka uvádzame v prílohách 3 a 4).

Všeobecné odporúčania:

1. Je potrebné si dobre premyslieť, aký typ dát bude učiteľ zbierať (názory žiakov, výsledky testov, vlastné poznámky a pod.). Vopred si treba premyslieť, či sa budú zbierať **kvalitatívne alebo kvantitatívne dáta**, alebo ich kombinácia – pri akčnom výskume sa zvyčajne pracuje s kvalitatívnymi dátami, ktoré sú vyjadrené slovami (napr. zápisky učiteľa, poznámky z pozorovania, názory žiakov, slovné odpovede z testov a pod.), ale učiteľ môže zbierať len kvantitatívne dáta, vyjadrené numericky (napr. počty bodov za vstupné a výstupné testy a ich porovnanie alebo počty výskytu nejakého javu počas pozorovania a pod.), prípadne môže kombinovať zber oboch typov dát.
2. Typ dát musí byť **v súlade s cieľom výskumu** – ak chce napr. učiteľ zistiť, čo bráni žiakom v tom, aby na hodinách hovorili po anglicky, darmo bude v dotazníku zisťovať, koľko času týždenne venujú vypracovávaniu domácich úloh.
3. Dáta môže učiteľ čerpať z nepreberného **množstva zdrojov**: dotazníky, interview, ankety, fokusové skupiny, brainstorming, pojmové mapy, učiteľove poznámky, učiteľove denníky, pozorovacie hárky, písomné práce žiakov, fotografie, ilustrácie, videonahrávky, zvukové nahrávky, produkty žiakov vrátane prezentácií a projektov, prípadové štúdie, testy, prezenčné listiny, kontrolné zoznamy (checklists), portfóliá a pod.

4. Dáta, ktoré sa učiteľ rozhodne zbierať, by mali byť **ľahko dostupné a jednoducho zberateľné** (napr. učiteľ, ktorý chce zhodnotiť praktickosť novej učebnice angličtiny, má istotne ľahší prístup k vlastným poznámkam a prípadne aj k názorom žiakov, ktoré môžu vyjadriť v ankete alebo v dotazníku, než k názorom autorov učebníc).
5. Pre ľahký zber dát môže učiteľ-výskumník využiť rôzne **digitálne nástroje** (Bauer et al., 2017). Na rýchle vytvorenie a administráciu dotazníkov môže napríklad využiť služby Google Forms alebo Survio. Tieto nástroje odpovede automaticky ukladajú a zozbierané údaje dokážu okamžite vizualizovať v podobe grafov. Rozhovory môže učiteľ-výskumník nahrávať pomocou rôznych nástrojov na nahrávanie zvuku (napr. Audacity, SpeechAce), ktoré umožňujú rýchly prepis nahrávok, ale aj ich editovanie. Ak učiteľ čerpá dáta z videonahrávok, môže oceniť služby na prezeranie, značkovanie a editovanie (napr. PowerDirector alebo Vimeo). Digitálne značkovanie je jednoduchý a účinný spôsob, ako k položkám (zvuková nahrávka, videonahrávka, fotografia, text a i.) môže výskumník pripojiť užitočné metadáta, pomocou ktorých si ich vie usporiadať a ľahšie spracovať. Užitočnými aplikáciami na spracovanie fotografií sú napr. GooglePhotos a Flickr.
6. Učiteľ by si tiež mal dopredu premyslieť, **koľko dát** bude potrebovať, kde bude dáta skladovať a ako ich bude spracovávať. V akčnom výskume neplatí základná premisa kvantitatívneho výskumu, že čím viac dát výskumník má, tým relevantnejšie výsledky získa. V akčnom výskume je zbytočné predimenzovať množstvo dát (napr. každú hodinu žiakov testovať alebo zbierať od nich písomné hodnotenia kvality použitej edukačnej aplikácie), pretože by sa tým učiteľ zahltil množstvom dát, ktorých spracovanie by mu zabralo neúmerne dlhý čas a množstvo energie.
7. Na uloženie digitálnych dát odporúčame využívať bezpečné vzdelávacie platformy (Moodle, MS Teams), cloudové služby (OneDrive, GoogleDrive) alebo webové aplikácie ako Mahara a Gropbox.
8. Získané dáta je potrebné **usporiadať** tak, aby dávali výskumníkovi nejaký zmysel (napr. ich môžu byť z nich odvoditeľné trendy nejakej zmeny).

Uskladniť a usporiadať dáta do rôznych kategórií môžu učiteľovi-výskumníkovi pomôcť rôzne digitálne nástroje využiteľné pri manažmente výskumných projektov (Google Drive, Evernote alebo Asana).

9. Ak sa učiteľ rozhodne analyzovať vyučovací proces alebo procesy učenia sa žiakov, neoceniteľné služby mu poskytne aplikácia LIP (Learning Is Personal). Táto aplikácia umožňuje výskumníkovi zaznamenať vzdelávacie aktivity v reálnom čase a poskytuje okamžitú štatistickú spätnú väzbu. Spresňuje tak procesy pozorovania, sebahodnotenia, sebahodnotenie a vzájomného hodnotenia žiakov. Umožňuje výskumníkovi mapovať pokrok učiacich sa.

4.6 Analýza a interpretácia vstupných dát

Pri analýze a interpretácii dát získaných pred akciou (intervenciou, zmenou v triede) aj po nej učiteľ-výskumník používa štandardné metodologické postupy. Ak pracuje s kvalitatívnymi dátami (napr. slovné odpovede žiakov, vlastné poznámky), použije vhodné metódy jednoduchej obsahovej analýzy. Ak zozbieral kvantitatívne dáta, môže využiť jednoduché štatistické operácie (súčty, podiely, percentá, odchýlky ap.).

Túto fázu akčného výskumu môžeme prehľadne usporiadať do štyroch krokov (Altrichter et al., 2008):

- 1) *Pozorné čítanie* všetkých získaných dát
- 2) *Výber dát*, ktoré sú pre výskum relevantné (a odstránenie tých, ktoré s cieľmi výskumu nesúvisia). Relevantné dáta je následne potrebné znovu pozorne prečítať a vyhľadať opakujúce sa aspekty alebo témy (kódy), označiť si rovnaké, podobné a protichodné dáta. Dáta následne treba porovnať, sprehľadniť a usporiadať do zmysluplných kategórií. Pri analýze kvalitatívnych (slovných) dát môže učiteľ využiť aj niektoré dostupné digitálne nástroje (napr. f4analyse alebo QCMap). Učiteľ s bežnými digitálnymi zručnosťami ich môže použiť na analýzu akéhokoľvek textového materiálu vrátane obrázkov. Ak učiteľ potrebuje prepisy zvukových nahrávok alebo videí, môže použiť ktorýkoľvek speech-to-text transkriptor (napr. NaturalReader, Transcripator, Podcastle a pod.). Pre spracovanie kvantitatívnych údajov

odporúčame použiť jednoduchý nástroj Statistic Kingdom (www.statskingdom.com).

3) *Prezentácia dát* v zrozumiteľnej forme (osnova, schéma, tabuľka, diagram a pod.)

4) *Interpretácia dát* a formulácia výsledkov, ktoré budú slúžiť ako východisko pre samotnú akciu (zmenu vo vyučovaní).

4.7 Hľadanie teoretického riešenia

V tejto fáze učiteľ-výskumník vyhľadáva dostupné informácie o výskumnom probléme tak, že študuje dostupné odborné zdroje, ktoré sa problému venovali. Môže siahnuť po vedeckých štúdiách, monografiách, učebniciach a metodických príručkách pre učiteľov, ale pomôcť mu môžu aj zverejnené prípravy (plány vyučovacích hodín), učiteľské webové stránky a diskusné fóra alebo online prezentácie a videoprednášky. Týmto spôsobom získa učiteľ nové informácie, lepší prehľad o problematike a neraz aj inšpiráciu, ako svoj problém riešiť. Publikovaná analýza akčných výskumov realizovaných učiteľmi v USA (Hong & Lawrence, 2011) ukázala, že každý z nich použil zvyčajne 6-8 rôznych informačných zdrojov, pričom preferovali praktické návody a skúsenosti iných učiteľov.

Ak sa bližšie pozrieme na zoznamy použitej literatúry z nášho súboru desiatich akčných výskumov z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, zisťujeme, že autorky využili v priemere 30 zdrojov v rámci jedného výskumu (konkrétny rozsah použitej literatúry sa pohyboval od 20 do 57 prác). Všetky autorky využili domáce aj zahraničné zdroje, a to trojakého typu. Najvyšší podiel mali pochopiteľne vedecké a odborné zdroje ku konkrétnemu výskumnému problému (celkovo 88%). Odborné zdroje k metodike akčného výskumu tvorili 11,33% z celkového počtu použitých zdrojov a metodické príručky a zdroje konkrétnych vyučovacích aktivít veľmi podobne (10,66%).

Pre vyhľadávanie aktuálnych zdrojov odporúčame využívať knižničné databázy, prípadne portály pre výskumníkov Academia.edu a ResearchGate.net.

Na efektívny manažment referencií k použitým zdrojom sa veľmi dobre hodí softvér Zotero, ktorý výskumníkovi uľahčuje zber, organizáciu, značkovanie a kategorizovanie citácií z vedeckých zdrojov.

4.8 Výber optimálneho riešenia

Učiteľ si na základe vstupných dát, štúdia odbornej literatúry, ale aj vlastnej skúsenosti a didaktických preferencií vyberie spôsob, ktorým bude riešiť definovaný výskumný problém.

4.9 Akcia (realizácia navrhnutého riešenia)

Pre nezúčastneného pozorovateľa sa môže zdať, že učiteľov akčný výskum začína až v tomto momente. Ide o fázu, keď učiteľ implementuje naplánovanú zmenu do vyučovacieho procesu, napr. aplikuje novú vyučovaciu metódu, zaradi nové učebné pomôcky alebo zmení štruktúru vyučovacej hodiny.

Fáza akcie tvorí jadro každého cyklu akčného výskumu, to znamená, že akčný výskum má toľko cyklov, koľko akcií (intervencií) učiteľ realizuje.

Počet cyklov v rámci jedného akčného výskumu nie je ničím daný, riadi sa len potrebami učiteľa-výskumníka. Pri vypracovávaní kvalifikačných prác odporúčame svojim študentom realizovať minimálne 5 cyklov, aby získali dostatočné množstvo dát. Napriek tomu, že takúto inštrukciu dostalo všetkých desať autoriek popisovaných akčných výskumov, počet cyklov v ich prácach sa pohyboval od 3 do 9, v závislosti od ich vlastného rozhodnutia.

4.10 Zber a analýza výstupných dát

Po každej intervencii, a neraz už počas nej, učiteľ zbiera ďalšie údaje, ktoré mu poslúžia na konečné vyhodnotenie výsledkov výskumu (výstupné dáta). Zber a analýza výstupných dát sa v zásade riadi rovnakými princípmi ako zber a analýza vstupných dát (pozri kroky 4.5 a 4.6 v tomto zozname).

4.11 Spätná väzba

Týmto sme sa dostali pravdepodobne k najdôležitejšej fáze akčného výskumu – k jeho zhodnoteniu. Učiteľ uvažuje nad priebehom vyučovania,

nad vlastným konaním a následne modifikuje svoje postupy (Hupková & Petlák, 2004). Na základe reflexie a sebareflexie učiteľ identifikuje dôsledky nastolenej zmeny vo vyučovaní a zhodnotí, či prišlo k zlepšeniu. Výskumy, ktoré analyzovali skúsenosti učiteľov a študentov s akčným výskumom potvrdili, že ide o najnáročnejšiu časť akčného výskumu (O'Connor et al, 2006).

V nasledujúcej časti uvádzame niekoľko (skrátенých a jazykovo upravených) ukážok reflexií z akčných výskumov realizovaných študentmi Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity:

„Metodika CLIL aplikovaná na strednej umeleckej škole v rámci predmetov anglický jazyk a dejiny umenia má na žiakov tejto školy pozitívny vplyv. Počas diskusie v rámci focus groups žiaci v súvislosti s metodikou CLIL poskytli učiteľovi veľmi pozitívnu spätnú väzbu. Podľa žiakov boli tieto hodiny zaujímavejšie než bežné hodiny dejín umenia, najmä kvôli spôsobu prezentácie poznatkov, dynamike hodín, a zábavným aktivitám. Žiaci vnímali rozvoj ich komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku, kognitívnych schopností, rozvoj odbornej slovnej zásoby, a rozvoj vedomostí v preberanej tematike. Témy, ktoré sme na daných hodinách preberali boli pre žiakov zaujímavé a relevantné vzhľadom na oblasť umenia ktorú študujú, a tiež prínosné pre ich vysokoškolské štúdium a budúce povolanie. Prínos tejto metódy aplikovanej na strednej umeleckej škole teda tkvie nielen v rozvoji žiackych vedomostí z predmetu dejín umenia, ale aj v rozvoji komunikačných schopností žiakov na témy, ktoré sú pre nich blízke a relevantné. Žiaci vnímajú, že tieto schopnosti budú prínosné počas ich vysokoškolského štúdia, a tiež počas výkonu ich budúceho povolania v oblasti výtvarného umenia. Okrem toho žiaci vyjadrili aj záujem v hodinách s danou metodikou pokračovať“ (Saganová, 2023, s. 127).

„Deti sa veľmi tešia každej aktivite a hre, ktorú spolu realizujeme, dokonca aj rodičia sú nadšení, že deti sa zábavnou formou učia anglický jazyk. Je to pre mňa veľmi pozitívna spätná väzba, ktorá ma uisťuje, že zvolený spôsob realizácie aktivity bol správny a pre detí zaujímavý a náučný. Metóda interaktívneho počúvania príbehov je veľmi dobrá metóda na oboznamovanie detí s anglickým jazykom, čo sa mi potvrdilo zatiaľ pri každej zrealizovanej aktivite. Deti sa učia a oboznamujú inou metódou a formou, na ktorú sú zvyknuté pri vzdelávacej aktivite počas organizačných činností v materskej

škole počas dňa. Reakcie a vyjadrenie detí, okamžitá spätná väzba a odozva od detí je pre mňa smerodajná pre pokračovanie a nasmerovanie aktivity správnym spôsobom alebo zvolenie prístupu, aby deti mali radosť z toho, že sa učia nové, doteraz nepoznané slovíčka v cudzom jazyku. Organizácia bola zvládnutá veľmi dobre, pretože aj pri pohybovej hre aj pri hre Telefón som deti organizovala na penové podložky a preto sa deti nemali možnosť vyrušovať počas aktivity, každé dieťa malo svoj vlastný priestor na pohyb. Keďže som s deťmi pracovala aj pri interaktívnej tabuli, kde sa učili zvieratká napodobňovaním, bolo to pre deti zaujímavé a najmä prirodzené sa učiť takýmto spôsobom“ (Suranová, 2021, s. 38).

„Skúmaný žiak A sa niekedy obával zdvihnúť ruku, prihlásiť sa a niečo povedať. Bolo to však zapríčinené nedostatočným porozumením inštrukciám. Keď učiteľ zopakoval pokyny, bolo to o poznanie lepšie. Boli však okamihy, keď žiak vykrikoval správnu odpoveď a spolužiaci boli prekvapení, pretože v škole zvykol byť plachý a nie veľmi aktívny. Jedným z dôvodov jeho zmeny mohlo byť prostredie, ktoré mu bolo prirodzené (počas pandémie sa žiaci učili doma, pozn. SP). Takže môžeme skonštatovať, že dištančné vzdelávanie zvládal dobre. (...)

Žiak A zo začiatku školského roka záujem o angličtinu veľmi neprejavoval. Teraz, keď spätne hodnotil svoj školský rok, skonštatoval: “Mám rád angličtinu a chcem byť lepší!” Používal kompenzačné pomôcky. Ostatní žiaci boli veľmi aktívni a užívali si zvolené metódy, techniky a učebné pomôcky. (...)

Na základe výskumu a sformulovaných výskumných otázok, môžeme zhrnúť, že (...) novovytvorené materiály pomohli skúmanému žiakovi lepšie spolupracovať so spolužiakmi. Síce vypracovanie cvičenia mu trvalo dlhšie, ale nakoniec ho zvládol. Nemal obavy požiadať o pomoc či už vyučujúceho, alebo spolužakov“ (Javorová, 2021. s. 59-60).

„V každej časti výskumu sa hodiny najskôr analyzovali samostatne. Po tejto analýze sa hodnotenia pozbierali do jedného súboru, z ktorého vyplynul výsledok, že komiksy a grafické príbehy je možno využiť pri vyučovaní žiakov mladšieho školského veku. Naša analýza výučby prostredníctvom otázok taktiež potvrdila, že žiakov tento materiál povzbudzuje, motivuje a je pre nich atraktívny. V diplomovej práci sme zároveň dospeli k presvedčeniu, že komiksy a grafické príbehy môžu byť použité ako doplnkový materiál slúžiaci na opätovné precvičenie už známeho učiva“ (Šafáriková, 2023, s. 62).

„Výskum (...) preukázal veľké pokroky detí vo vyučovaní cudzieho jazyka už počas prvých mesiacov pravidelného učenia sa. Deti sa počas výskumu ochotne venovali aktivitám s prvkami cudzieho jazyka, jednoducho odpovedali a reagovali na cudzí jazyk použitím materinského, ale aj cudzieho jazyka v správnom kontexte, počas aktivít sme nepostrehli zamieňanie slov v slovenčine anglickými a naopak, čo je možné považovať za primeraný úspech integrovaného vzdelávania. Deti majú nemalú slovnú zásobu v cudzom jazyku, ktorú dokážu využívať minimálne na pochopenie z kontextu a teda dopĺňanie zadaní, ktoré dostávajú. Prevala materinského jazyka na vyučovaní napomáha pochopeniu detí aktivitám, ale aj samotnému rozvoju slovnej zásoby. Keďže deti nenútime do využívania jazyka, deti samé prijímajú poznatky z kontextu a mnohých opakovaní. Podarilo sa nám naplniť jazykové ciele aktivít a získať tak prehľad o tom, ako je možné viesť vyučovanie touto metódou, že je potrebné sa vopred uistiť, že deti ovládajú slovnú zásobu v materinskom jazyku ešte predtým, ako slová poznajú v angličtine, ale aj to, že táto metóda je využiteľná pri širokom spektre vzdelávacích obsahov“ (Dugovičová, 2021, 45-46).

„Výskumník hodnotí vyučovacie hodiny založené na technike CAT kladne. Ako s perspektívy študentov a ich reakcie v rámci výskumu, tak z pohľadu seba ako učiteľa, ktorý výučbu realizoval. Každou vyučovacou hodinou sa zvyšovala sebadôvera študentov, ktorí dokázali pracovať samostatne bez pomoci učiteľa, i keď spočiatku potrebovali väčšiu pomoc pri používaní nástrojov CAT a usmernenie, ako postupovať, ak narazili na ťažkosti. Preklady študentov boli vo všeobecnosti kvalitné, pokiaľ pracovali s novinovým článkom a v kontexte, ktorý im bol známy. V týchto podmienkach dokážu svoju prácu analyzovať a kriticky zhodnotiť. Stále však platí podmienka dostatočne obsahom naplnených dátových bank voľne dostupných prekladačov.

Pri práci s jazykovými prostriedkami, ktoré študentom nie sú až také blízke, napr. práca s literárnymi textami, sa u študentov prejavujú typické chyby začínajúcich prekladateľov, ako napr. pridržiavanie sa textu slovo za slovom, nevšímnutie si chýbajúcej negácie a pod. Možno teda usúdiť, že kritické myslenie na sémantickej úrovni uplatňujú tým menej a zostupujú na pojmovú úroveň, čím viac sú ponorení do textu vo východiskovom jazyku a chýba im nadobudnutá zručnosť prepínania jazykových kódov.

Na druhej strane študenti preukázali esenciálnu zručnosť riešiť problémy a ochotu kompenzovať nedostatočnú odbornosť pri dosahovaní cieľa v jazyku, aj keď nie vždy efektívne analyzovali preklad idiómov a prísloví.(...)

Hodiny s CAT nástrojmi si vyžadujú plánovanie, dôkladne premyslené postupy a vhodný materiál z pohľadu študentov a ich skúseností. Je potrebné stanoviť správnu dĺžku a úroveň náročnosti materiálov. To však je, alebo by malo byť, štandardnou súčasťou prípravy učiteľa na vyučovanie. Priebeh a realizácia hodín sú pomerne jednoduché a zábavné, pokiaľ je učiteľ skúsený v oblasti translatológie a dokáže študentov usmerniť. Výskumník nepredpokladá, že učiteľ bude preťažený, ak bude musieť kontrolovať preklady ako výsledky práce študentov. Eseje napísané študentami počas štúdia opravujú ich učiteľia cudzích jazykov. Pri opravovaní prekladu je situácia porovnateľná (Zálešáková, 2023, s. 58 – 59).

Výsledky spätnej väzby môžu byť odrazovým mostíkom pre začiatok nového cyklu akčného výskumu. Ak je učiteľ s výsledkami akcie a spätnej väzby spokojný (prišlo k zlepšeniu), môže akčný výskum ukončiť.

Pre výsledky reflexie a sebareflexie neexistuje žiaden globálne uznaný alebo odporúčaný formát. Spätaná väzba (reflexia) má často podobu učiteľského naratívu (pozri Príloha 5). Vo svojej praxi odporúčame študentom a praxujúcim učiteľom použiť štruktúrovanejší záznam a postupovať podľa bodov:

1. Prípravy na akciu (napr. prípravy na jednotlivé vyučovacie hodiny)
2. Výsledky pozorovaní (napr. poznámky učiteľa hneď po odučení hodiny/nastolení zmeny)
3. Zhodnotenie (zhrnutie výsledkov akcie s ohľadom na ciele výskumu a výskumné otázky).

Dva príklady takéhoto uceleného štruktúrovaného záznamu uvádzame v prílohách 6 a 7.

4.12 Diseminácia výsledkov

Po skončení akčného výskumu môže učiteľ-výskumník jeho výsledky zverejniť širšej odbornej verejnosti, napr. formou článku, krátkej správy, blogu alebo prezentácie pre kolegov alebo rodičov.

Aj keď z vlastnej profesijnej skúsenosti „učiteľa učiteľov“ potvrdzujeme slová Mažgonovej (2012, s. 183) o tom, že učitelia často podceňujú hodnotu svojich skúseností a neradi píšú, lebo nemajú čas alebo nie sú zvyknutí písať. Neradi súhlasíme aj s tým, že „učiteľské povolanie si nerozvinulo kultúru výmeny profesijných skúseností“.

Napriek tomu apelujeme na budúcich aj praxujúcich učiteľov, aby sa nebáli vo svojej praxi skúšať nové veci, občas sa preniesť do roly výskumníka a prispieť k rozvoju svojho povolania. Aj keď učitelia nemajú čas (a veľakrát ani záujem) čítať vedecké články, prirodzene dôverujú ostatným učiteľom a je veľká pravdepodobnosť, že overené a zdôvodnené skúsenosti padnú na úrodnú pôdu.

Výsledky akčných výskumov je možné publikovať na učiteľských portáloch, v pedagogických časopisoch v sekciách vyhradených pre skúsenosti z praxe alebo na portáloch pre výskumníkov, ako sú Academia.edu a ResearchGate.

5 Etické pravidlá akčného výskumu

Pri predstavovaní akčného výskumu ako metódy pedagogického výskumu nemožno zabúdať ani na jeho etické aspekty a morálnu zodpovednosť učiteľov, ktorí sa rozhodli takýto výskum realizovať. Aj pre učiteľa-výskumníka platia všetky etické zásady výskumnej činnosti, ktorými sa musia riadiť profesionálni výskumníci. Na Slovensku sa všetci výskumníci riadia *Európskou chartou výskumných pracovníkov* (SAV, 2006).

Gavora a kol. (2010) zhrnuli minimálne etické zásady výskumnej činnosti nasledovne:

1. **Dobrovoľná účasť subjektov vo výskume.** Skúmané osoby musia so svojou účasťou na výskume súhlasiť a nesmú byť vystavené otvorenému alebo skrytému nátlaku. Skúmané osoby majú právo z výskumu kedykoľvek vystúpiť, a to bez akejkoľvek sankcie.
2. **Informovanie o výskume.** Skúmané osoby musia byť o výskume vopred a zrozumiteľným spôsobom informované. Musia poznať svoju úlohu vo výskume a výskumník ich má v primeranom rozsahu informovať aj o harmonograme výskumu a o tom, kde a akým spôsobom budú údaje publikované.
3. Výskumník musí mať od skúmanej osoby **informovaný alebo poučený súhlas, čo je** písomný dokument, ktorý pred začiatkom výskumu podpisujú výskumník a skúmaná osoba. Ak výskumník pracuje s respondentskou skupinou, informovaný súhlas musia dať všetky skúmané osoby. Tento dokument obsahuje základné údaje o výskume a o úlohách skúmanej osoby. V prípade, že sa na výskume zúčastňujú chránené osoby (deti mladšie ako 18 rokov, osoby s obmedzenou právnou spôsobilosťou), informovaný súhlas podpisuje rodič alebo zákonný zástupca.
4. **Neublížovanie.** Žiaden aspekt výskumu nesmie skúmaným osobám škodiť, nesmie dôjsť k nijakej forme ublížovania, a to ani takej ako je stres, únava, vyčerpanie alebo frustrácia.

5. **Požadovanie len nevyhnutných informácií a takých, ktoré nie sú v protiklade s etikou.** Výskumník nesmie požadovať od subjektov informácie nad rámec výskumu a také, ktoré nie sú v súlade s etickými alebo spoločenskými normami.
6. **Zachovanie dôvernosti informácií o účastníkoch výskumu.** Výskumník nesmie zverejňovať osobné údaje skúmaných osôb a ani informácie, ktoré by mohli viesť k ich identifikácii. Ochrana údajov môže byť porušená už tým, že z popisu priebehu výskumu a napríklad zo zverejneného rozvrhu skupiny a učiteľa je možné presne identifikovať skupiny, v ktorých bol výskum realizovaný.
7. **Korektné spracovanie dát výskumníkom.** Výskumník nesmie získané výskumné údaje nijako meniť ani upravovať.

V prípade akčného výskumu autori (napr. Nolen a Putten, 2007) upozorňujú na niektoré problémy, s ktorými sa učiteľ-výskumník môže stretnúť, ak chce zachovať etickosť svojho výskumu. K problematickým aspektom akčného výskumu v tomto ohľade patria:

- zabezpečenie neustrannosti výskumníka
- kontrola a regulácia výskumu
- zachovanie slobody, dôstojnosti a autonómie účastníkov výskumu
- zabezpečenie informovaného súhlasu účastníkov výskumu

Nestrannosť učiteľa ako výskumníka je ohrozená najmä preto, že obidve jeho roly môžu byť potenciálne konfliktné. To môže ohroziť primárny cieľ vzdelávania - učenie sa žiakov (Zeni, 2001). Flexibilita akčného výskumu spôsobuje, že ani sám učiteľ-výskumník nemusí na začiatku výskumu vedieť, ako presne bude výskum prebiehať, a preto nemôže vopred a detailne informovať ani ostatných účastníkov výskumu. Do istej miery sú rizikové najmä individuálne projekty, v rámci ktorých učiteľ realizuje výskumné aktivity bez spolupráce a dohľadu akejkoľvek autority (napr. kolegu, vedenia školy a pod.).

Tretou problematickou oblasťou s mimoriadne vážnymi dôsledkami je ochrana práv a zabezpečenie dobrovoľnej účasti respondentov (žiakov) na

akčnom výskume. Ak je výskumníkom učiteľ a respondentmi sú jeho žiaci/študenti v triede, ktorú normálne vyučuje, je otázkou, nakoľko môže byť ich rozhodnutie zúčastniť sa na výskume slobodné a nezávislé, a čo sa stane, ak svoju účasť odmietnu (učiteľ je ten, ktorý o žiakoch rozhoduje a hodnotí ich).

Podľa etických princípov práce výskumníka respondenti nesmú pociťovať žiadny tlak k tomu, že sa musia na výskume zúčastniť. Rozhodnutie žiaka, ktorý sa nechce zúčastniť, musí výskumník plne rešpektovať a nesmie viesť k nijakým negatívnym dôsledkom. Opäť tu však vyvstáva otázka, ako sa s takouto situáciou vysporiada učiteľ (bude v triede diferencovať úlohy?) a ako to ovplyvní ostatných účastníkov výskumu.

Problém etickosti akčného výskumu nabera na závažnosti, ak ide o chránené skupiny respondentov (žiaci vo veku do 18 rokov). Nepľnoletí respondenti sú závislí na svojom učiteľovi, nemôžu formálne vyjadriť svoj súhlas s účasťou na výskume a pravdepodobne ani nie sú dostatočne zrelí na to, aby posúdili riziká svojej účasti na výskume a informovane sa rozhodli. Za nepľnoletých respondentov poskytujú pred začiatkom výskumu informovaný súhlas ich rodičia/opatrovníci a pod., ktorí by mali byť informovaní o priebehu, možných rizikách a dopadoch výskumu. Avšak pri akčnom výskume je to ťažké, lebo nikto vopred nevie, k akým zmenám intervencia povedie.

Pre všetky tieto dôvody odporúčame učiteľom-výskumníkom, aby realizáciu akčného výskumu vopred konzultovali s vedením svojej školy. Ak je téma a priebeh akčného výskumu v súlade s národným a školským kurikulumom a je tiež v medziach bežného vyučovacieho procesu, takýto individuálny akčný výskum môže byť vnímaný ako bežná inovácia a aktualizácia vyučovania, za ktorú preberá zodpovednosť škola a informovaný súhlas rodičov nie je potrebný.

Učiteľ-výskumník môže rovnako konzultovať alebo spolupracovať s inštitúciami, ktoré majú s monitorovaním etických aspektov výskumnej práce skúsenosti (napr. univerzity/fakulty pripravujúce učiteľov).

Záver

Predmetom tejto publikácie je akčný výskum ako špecifická metóda pedagogického výskumu. Integruje posledné výsledky publikované vo vedeckej a odbornej literatúre podložené vlastnou skúsenosťou autorky, ktorá pôsobí ako didaktička pripravujúca budúcich učiteľov angličtiny a lektorka kurzov celoživotného vzdelávania pre učiteľov z praxe. Sama akčný výskum vo svojej praxi aktívne využíva a svojich študentov k nemu cielene vedie.

Práca najskôr vymedzuje miesto a funkcie akčného výskumu v pedagogickom výskume a vzdelávaní učiteľov. Ďalej charakterizuje akčný výskum ako osobitnú výskumnú metódu, ktorá sa v mnohom líši od klasických metód pedagogického výskumu. Po sumarizácii jeho silných stránok i kritizovaných slabých stránok publikácia prináša prehľadný návod na odporúčaný metodický postup, ktorý by mal čitateľom pomôcť pri príprave a realizácii vlastných akčných výskumných projektov.

Aj keď existujú rôzne variácie odporúčaného postupu a viaceré spôsobov, ako o výsledkoch akčného výskumu môže učiteľ-výskumník informovať širšiu odbornú aj vedeckú komunitu, základný koncept je rovnaký. Učítelia (pedagogickí praktici) realizujú výskum vo svojom vlastnom prostredí, vo svojej vlastnej triede, so svojimi vlastnými žiakmi, a venujú sa problémom, ktoré sa ich priamo týkajú. Akčný výskum je metódou, ktorá tesne prepája pedagogický výskum a prax a ktorá môže skutočne viesť k pozitívnym zmenám a skvalitneniu vyučovania.

V poslednej časti publikácie diskutujeme o etických aspektoch akčného výskumu a prinášame realizátorom akčných výskumov odporúčania, ako čo najlepšie zabezpečiť etickú korektnosť svojej činnosti.

Výsledky akčného výskumu majú mnoho možností využitia. Môžu byť užitočné pri organizácii vyučovania, pri tvorbe školského kurikula, tiež v procese odbornej prípravy budúcich učiteľov a celoživotného vzdelávania učiteľov z praxe.

Aktívna účasť učiteľov a ostatných aktérov z pedagogickej praxe robí z metódy akčného výskumu atraktívny, životaschopný a užitočný nástroj. Jeho prínosy vysoko prevyšujú učiteľovu investícia vlastného času a energie, pretože si učitelia rozvíjajú zručnosti potrebné pre lepšie pochopenie podstaty a dôsledkov vlastnej práce. Ide tak o ďalšiu možnosť, ako môžu učitelia rozšíriť svoje poznanie a skvalitniť svoju pedagogickú činnosť.

Použitá literatúra

- Altrichter, H., Feldman, A. Posch, P., Somekh, B. (2008). *Teachers Investigate their Work: An introduction to action research across the professions*. 2., rozšírené a upravené vydanie. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Auger, W., Wideman, R. (2000). Using action research to open the door to life-long professional learning. *Education*, 121, s. 120-127.
- Aidinopoulou, V., Sampson, D. G. (2017). An action research study from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), s. 237–247.
- Anderson, G. L., Herr, K., Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Anderson, T., Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. Boston: Pearson Education.
- Auerbach, E. (1994). Participatory action research. *TESOL Quarterly*, 28(4), s. 693–697.
- Auger, W., Wideman, R. (2000). Using action research to open the door to life long professional learning. *Education*, 121, s. 120-127.
- Bailey, K. (2001). Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. In: Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 3rd ed. (pp 489–498). Boston: Heinle & Heinle.
- Barbre, J. O., Buckner B. J. (2013). Utilizing action research during student teaching: Should every teacher preparation program be doing this? *SAGE Open*, 3(1), s. 1–6. DOI:10.1177/2158244013482468
- Bauer, R., Himpsl-Gutermann, K., Sankofi, M., Szucsich, P., & Petz, R. (2017). Brave New Digital Tools for Action Research in Education: A Beginner's Guide. In Şad, S., Ebner, M. (Eds.), *Digital Tools for Seamless Learning* (pp. 42-64). Hershey, PA: IGI Global. DOI:10.4018/978-1-5225-1692-7.ch003.

- Bennett, C. K. (1993). Teacher-researchers: all dressed up and no place to go? *Educational Leaders*, 51(2), s. 69–70.
- Best, J. W., Kahn, J. V. (1998). *Research in education*. 8. vyd. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2015). Professional development through the Cambridge English/English UK Action. Research Scheme. Research Notes, 61, s. 3–5.
- Bouchrika, I. (2023). Top 10 Qualities of Good Academic Research. *Research.com*, 15. 5. 2023. Dostupné na: <https://research.com/research/top-10-qualities-of-good-academic-research>.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2007). Action research: contributions and future directions in ELT. In Cummins, J., Davison, C. (Eds.), *The international handbook of English language teaching* (s. 987-1002). New York: Springer.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Burns, A. (2011). Action research in the field of second language teaching and learning. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. II*. (s. 237–253). New York: Routledge.
- Burns, A., Khalifa, H. (Eds.), (2017). *Second language assessment and action research. SiLT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A., Dikilitaş, K., Smith, R., Wyatt, M. (Eds.) (2017). *Developing insights into teacher-research*. Faversham: IATEFL. Dostupné na: <http://resig.weebly.com/developing-insights-into-teacher-research.html>
- Burns, A. (2019). Action Research in English Language Teaching: Contributions and Recent Developments. In Gao, X. (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (s. 992-1010). Springer International Handbooks of Education. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_52

- Byram, M., Hu, A. (Eds.). (2017). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. 2. vyd. Routledge.
- Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cantrell, G. G., Cantrell, G. L. (2003). *Teachers teaching teachers: Wit, wisdom & whimsy for troubled times*. New York, NY: Peter Lang.
- Carr, W., Kemmis, S. (2009). Educational Action Research: A Critical Approach. In Somekh, B., Noffke, S. E. (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (s. 74-84). London: SAGE Publications.
- Castro Garcés, A. Y., Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), s. 39–54.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., Dirstine, S. (1998). *Conducting action research in the foreign language classroom*. Washington: National Capital Language Resource Center. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Anna-Chamot/publication/239611104_CONDUCTING_ACTION_RESEARCH_IN_THE_FOREIGN_LANGUAGE_CLASSROOM/links/553f99ef0cf2736761c03039/CONDUCTING-ACTION-RESEARCH-IN-THE-FOREIGN-LANGUAGE-CLASSROOM.pdf
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. R. B. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Collier, J. (1945). United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, 12(3), s. 265–303.
- Corey, S. M. (1949). Action research, fundamental research and educational practices. *Teachers College Record*, 50, s. 509–514.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Cortina-Pérez, B., Solano-Tenorio, L.-M. (2013). The effect of using out-of-class contexts on EFL learners: An action research. *Calidoscópico*, 11(2), s. 167–177.
- Creswell, J. W., Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry: Choosing among the five approaches*. 4. vyd. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dana, N. F., Yendol-Hoppey, D. (2008). *The reflective educator's guide to professional development: coaching inquiry-oriented learning communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, IL: D. C. Heath.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dugovičová, M. (2021). *Metodika CLIL v predškolskom vzdelávaní z pohľadu učiteľa MŠ: Diplomová práca*. Trnava: Trnavská univerzita.
- Eckerth, J. (1988). Three Theses on the Pedagogical Relevance of Second Language Acquisition Research. *Language Journal*, 130, s. 19 – 37. Aktualizovaná verzia z 2006 dostupná na: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/754/9614.pdf>, retrieved on 22 January 2011.
- ECML. (online-a): Action research communities for language teachers. Dostupné na: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/tabid/1868/language/en-GB/Default.aspx>
- ECML. (online-b). Checklist for your action research project in the language classroom. Dostupné na: <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/ARC/checklist-actionresearch-EN.pdf>
- Edge, J. (Ed.). (2001). *Action research*. Alexandria: TESOL.
- Edge, J., Richards, K. (Eds.). (1993). *Teachers develop teachers' research*. London: Heinemann.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Brown University. Dostupné na: https://thecurrent.educatorinnovator.org/sites/default/files/files/23/act_research.pdf

- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle.
- Galambošová, R. (2022). *Integrovaná výučba matematiky a angličtiny na 1. stupni ZŠ*. (Diplomová práca). Trnava: Trnavská univerzita.
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>.
- Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haley, M. H. (2005). Action research in language learning Retrieved from <http://www.thefreelibrary.com/Action>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitatívny výskum*. 4. preprac. a rozšir. vyd. Praha: Portál.
- Holcová, M. et al. (2019). *Akční výzkum: Akční výzkum v profesním rozvoji učitelů (model CIVIS)*. Brno: Lipka. Dostupné na: https://www.lipka.cz/soubory/av_zaverecna-zprava_final--f11642.pdf
- Hong, C. E., Lawrence, S. A. (2011). Action Research in Teacher Education: Classroom Inquiry, Reflection, and Data-Driven Decision Making. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(2). Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134554.pdf>
- Hupková, M., PetLák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
- Jarvis, S. (2002a). Research in TESOL Part I. *TESOL Research Interest Section Newsletter*, 8(3), s. 1–2.
- Jarvis, S. (2002b). Research in TESOL Part II. *TESOL Research Interest Section Newsletter*, 9(1), s. 1–2.
- Javorová, Z. (2021). *Vyučovanie angličtiny u žiakov s dyslexiou v inkluzívnej triede*. (Záverečná práca rozširujúceho štúdia). Trnava: Trnavská univerzita.
- Johnson, B. M. (1995). Why conduct action research? *Teaching and Change*, 1, s. 90-105.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston, MA: Pearson.

- Johnson, M., Button, K. (2000). Connecting graduate education in language arts with teaching contexts: The power of action research. *English Education*, 32, s. 107-126.
- Karim, K. (2013). Assessing the strengths and weaknesses of action research. *Nursing Standard*, 15(26), s. 33-35. Dostupné na: <https://www.proquest.com/openview/93072a766d82fe57e3bd560e49232ea8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=30130>.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. 3. podstatne upravené vydanie. Geelong: Deakin University Press.
- Kidd, S. A., Kral, M. J. (2005). Practicing participatory research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), s. 187–195.
- Kochendorfer, L. (1997): Active Voice. Types of Classroom Teacher Action Research. *Teaching and Change*, 4(2), s. 157-74.
- Kostaris, C., Sergis, S., Sampson, D. G., Giannakos, M. N., Pelliccione, L. (2017). Investigating the potential of the flipped classroom model in K-12 ICT teaching and learning: An action research study. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), s. 261–273.
- Kováč, P. (2023). *Prekladové cvičenia na hodinách angličtiny ako cudzieho jazyka*. (Záverečná práca). Trnava: Trnavská univerzita.
- Lesha, J. (2014). Action research in education. *European Scientific Journal*, 10(13). Dostupné na: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3363>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), s. 34-46.
- Liščáková, M. (2021). *Inovatívna doba – využitie nových technológií vo vyučovaní literatúry*. (Záverečná práca rozširujúceho štúdia). Trnava: Trnavská univerzita.
- Luttenberg, J., Meijer, P., Oolbekink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), s. 88–102. doi:10.1080/09650792.2015.1136230
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mažgon, J. (2012). Akčný výskum učiteľa v teórii a v praxi. *Pedagogika.sk*, 3(3), s. 181-192.
- McBee, M. (2004). The classroom as laboratory: An exploration of teacher research. *Roeper Review*, 27, s. 52-58.
- McVicker, C. (2008/2009). Inquiring Illinois teachers want to know: Action research questions from the field! *Illinois Reading Council Journal*, 37(1), s. 22-26.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, G. E. (2000). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Prentice-Hall, Inc.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher*. Merrill/Prentice Hall.
- Mogyorosiová, K. (2023). *Obrázkové knihy vo vyučovaní angličtiny*. (Záverečná práca rozširujúceho štúdia). Trnava: Trnavská univerzita.
- Nasrollahi, M. A., Krish, P., Noor, N. M. (2012). Action research in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, s. 1874-1879. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.916
- Newton, P., Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: Implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), s. 18-30.
- Nolen, A. L., Putten, J. V. (2007), Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices. *Educational Researcher*, 36(7), s. 401–407. DOI: 10.3102/0013189X07309629.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. In Richards, J. C., Nunan, D. (Eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1997). Developing standards for teacher-research in TESOL. *TESOL Quaterly*, 31(2), s. 365–337.
- Nunan, D., Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research*. Boston: Heinle/Cengage Learning.

- O'Connor, K. A., Greene, H. C., Anderson, P. J. (2006). Action research: A tool for improving teacher quality and classroom practice. *2006 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, San Francisco. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494955.pdf>
- Pokrivčáková, S. (2012). Latest developments in foreign language education research in Slovakia: A general overview. In Pokrivčáková, S. (Ed.), *Research in Foreign Language Education* (s. 9 – 28). Brno: MSD.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rainey, I. (2011). Grassroots Action Research and the Greater Good. *Profile: Issues in Teachers` Professional Development*, 13(1). Dostupné na: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902011000100003.
- Reason, P., Bradbury, H. (Eds.) (2005). *Handbook of Action Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Reason, C., Reason, L. (2007). Asking the right questions. *Educational Leadership*, 65(1), s. 36-40.
- Richterová, B., Seberová, A., Kubičková, H., Sekera, O., CISOVSKÁ, H., ŠIMLOVÁ, Ž. (2020). Akční výzkum v teorii a praxi. Ostrava: Ostravská univerzita. DOI: 10.15452/AV.2020.01.0001
- Riley, T., Moltzen, R. (2011). Learning by Doing: Action Research to Evaluate Provisions for Gifted and Talented Students. *Kairaranga*, 12(1), s. 23-31. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935468.pdf>
- Ryan, T. G. (2008). Action research: An essential teacher development mode. In A. Garuba, Irwin, L. (Eds.), *Teaching and education for teaching in developing countries* (pp. 45–54). Winneba: University of Education.
- Ryan, T. G. (2013). The communicative elements of action research. *Networks: An online Journal for Teacher Research*, 15(2), s. 1–2.
- Ryan, T. G. (2014). A recursive view of self in teacher education: Beliefs, values and action research within an evolving landscape. In Scola, E. (Ed.), *Circles of hope* (s. 8–17). Toronto, Canada: Ontario Teachers Federation/Ontario Association of Deans of Education.
- Ryan, T. G. (2016). The pre-service educator as action researcher and leader. *Action Researcher in Education*, 7, s. 1–13.

- Ryan, T. G., Young, D. C., Kraglund-Gauthier, W. K. (2017). Action Research within Pre-Service Teacher Education. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 10(3), s. 1 – 18.
- Rychnavská, M., Bačová, D. (2015). *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Saganová, A. (2023). *Využitie metodiky CLIL na integráciu predmetov dejiny umenia a anglický jazyk na strednej umeleckej škole*. (Rigorózna práca). Trnava: Trnavská univerzita.
- Sagor, R. (2004). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sax, C., Fisher, D. (2001) Using qualitative action research to effect change: Implications for professional education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), s. 71-80.
- Seebauer, R. (2002). *Aktuelle Trends im europäischen Bildungswesen/Current Trends in Education in Europe*. Wien, Brno: Paido.
- SchoolEducationGateway (2021). *Ako zlepšiť to, čo robím? Akčný výskum ako prostriedok na podporu profesijného rozvoja učiteľov*. Dostupné na: <https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/resources/tutorials/action-research-promotion.htm>
- Slovenská akadémia vied. (2006). *Európska charta výskumných pracovníkov a Kódex správania pre nábor výskumných pracovníkov*. Bratislava: SAV. Dostupné na: https://www.sav.sk/uploads/dokumentySAV/hrs4r/Europska_charta_a_kodex_vyskumnych_pracovnikov.pdf
- Smith, R., Connelly, T., Robolledo, P. (2014). Teacher research as continuing professional development: A project with Chilean secondary school teachers. In Hayes, D. (Ed.). *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (s. 111-132). London: British Council.
- Somekh, B. (1993). Quality in educational research: The contribution of classroom teachers. In Edge, J., Richards, K. (Eds.), *Teachers develop teachers research* (s. 26-38). Oxford: Heinemann.

- Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. Open University Press.
- Somekh, B., Noffke, S. E. (Eds.). (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: SAGE Publications.
- Somekh, B., Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), s. 5-21. DOI: 10.1080/09650790802667402.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, UK: Heinemann.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research: A handbook for practitioners*. 4. vydanie. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suranová, E. (2021). *Interaktívne počúvanie príbehov ako inovatívna metóda v ranom osvojení si angličtiny v predškolskom veku*. (Diplomová práca). Trnava: Trnavská univerzita.
- Šafáriková, I. (2023). *Využitie komiksov a grafických príbehov vo vyučovaní angličtiny u mladších žiakov*. (Diplomová práca). Trnava: Trnavská univerzita.
- Školský portál (2011). Akčný pedagogický výskum ako nástroj vzdelávania učiteľov. Dostupné na: <https://www.skolskyportal.sk/personalistika/akcny-pedagogicky-vyskum-ako-nastroj-vzdelavania-ucitelov>
- Švec, Š. et a. (1998). *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanistické prístupy*. Bratislava: IRIS.
- Tinker Sachs, G. (2000). Teacher and researcher autonomy in action research. *Prospect*, 15(3), s. 35-51.
- Tinker Sachs, G. (2002) *Action research. Fostering and furthering effective practices in the teaching of English*. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- van Lier, L. (1994). Action research. *Sintagma*, 6, s. 31–37.
- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wang, Q. (2002). *Action research for English teachers*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), s. 118-127.
- Whitehead, J. (2000). How do I improve my practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice*, 1(1), s. 91-104.
- Williamson, K. M. (1992). Relevance or rigor--A case for teacher as researcher. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(9), s. 17-21.
- Yucel, M., Bos, V. (2015). Action Research as a Means of Stepping Out of the Teaching Comfort Zone. In Borg, S., Sanchez, H. S. (Eds.), *International Perspectives on Teacher Research. International Perspectives on English Language Teaching* (s. 29-46). London: Palgrave Macmillan. Dostupné na: https://doi.org/10.1057/9781137376220_3
- Zálešáková, L. (2023). *Využitie techník počítačového prekladu na hodinách anglického jazyka*. (Záverečná práca). Trnava: Trnavská univerzita.
- Zeni, J. (2001). A guide to ethical decision making for insider research. In J. Zeni (Ed.), *Ethical issues in practitioner research* (pp. 153–165). New York: Teachers College Press.

Prílohy

Príloha 1: Príklad zadania pre akčný výskum a kritériá hodnotenia

(zdroj: Hong & Lawrence, 2011)

Príloha 2: Kontrolný zoznam pre akčný výskum

(zdroj, ECML, online-b).

Príloha 3: Vstupný dotazník Čítanie a ty

(zdroj: Liščáková, 2021)

Príloha 4: Príklad nástroja na zisťovanie postojov žiakov po ukončení akčného

výskumu (zdroj: Liščáková, 2021)

Príloha 5: Príklad naratívnej správy z akčného výskumu

(zdroj: Ferrance, 2000)

Príloha 6: Príklad štruktúrovanej správy z jedného cyklu akčného výskumu

(zdroj: Liščáková, 2021)

Príloha 7: Príklad štruktúrovanej správy z jedného cyklu akčného výskumu

(zdroj: Zálešáková, 2023)

Príloha 1: Príklad zadania pre akčný výskum a kritériá hodnotenia (zdroj: Hong & Lawrence, 2011)

Action Research Project¹ Assignment Sheet

Rationale: The purpose of this assignment is to promote teacher inquiry. The assignment will help you explore what will happen when you implement a new approach for literacy instruction in your classroom. Through this action research project educators will have to opportunity to review current trends in a particular area, identify practices that have worked effectively, implement activities to support the literacy development of students, and reflect on the process by looking at student work.

Logistics & Recommendations: Assemble all materials into one document, make duplicate copies, use library resources (Curriculum & Materials Department, online databases)

Steps for Successful Completion of the Assignment

1. Identify the problem
 - Formulate a question based on the problem you want to examine
2. **Description of the context.**
 - characteristics of the students –select students from diverse backgrounds (at least 2 students)
 - the reading program (and/or curriculum) being used,
 - schedule for literacy instruction,
 - problems you are currently having with your literacy instruction
 - any other information relevant to your inquiry
3. **Research/ Resources**
 - adequate resources and materials should be identified to help implement the strategy
 - a wide variety of resources and activities should be used
 - include examples of the resource materials used (articles, website pages, lesson plans)*
4. **Evidence of Student Outcome#**
 - Examples of student work that emerged from lessons*
 - Assessments used to evaluate students' literacy proficiencies in relation to the strategy taught
 - Close examination of the students' literacy skills and development in different areas (oral language, writing, reading, listening)
5. **Weekly Reflections** – typed, reflections vary and incorporate most of the following areas
 - identifies why this strategy was selected
 - shows evidence of decision making,
 - student work is used to guide instructional decisions,
 - evidence that resources helped with the implementation process,
 - shares insights on what worked and what didn't,
 - identifies how activities were modified to meet the diverse needs of students
 - shares insights on the modifications, adjustments, and adaptations used
6. Collect a **minimum of 6 weeks** of data

Possible Topics:

Literature circles, guided reading, writing conferencing, reading strategies, reading and writing connection, learning centers, running records and miscue analysis

*Excerpts of this material will be sufficient

To protect students' identities, please remove names and any identifying information

Príloha 2: Kontrolný zoznam pre akčný výskum

(zdroj: ECML, online-b).

Checklist for your action research project in the language classroom

This checklist is for your personal use. Use it to check that you have taken all relevant aspects and steps of action research into account. You may tick boxes and add points that you would like to remember.

SETTING THE SCENE

<input type="checkbox"/>	My research interest is relevant in my language classroom.	
<input type="checkbox"/>	My research interest is relevant for my learners.	
<input type="checkbox"/>	My research will look into my own teaching.	
<input type="checkbox"/>	My research question is specific.	
<input type="checkbox"/>	My research question is manageable within my context & resources.	
<input type="checkbox"/>	There is a clear time frame.	
<input type="checkbox"/>	My research interest respects ethical principles.	
<input type="checkbox"/>	I have taken account of matters concerning regulations, data protection etc. in my context.	

STARTING OUT

<input type="checkbox"/>	I have noted my current practice.	
<input type="checkbox"/>	My research question is formulated clearly so that I can start.	
<input type="checkbox"/>	I have identified suitable action research tools that will be appropriate for my research.	
<input type="checkbox"/>	I have informed students/colleagues/the school/ the authorities etc. about my project.	
<input type="checkbox"/>	I have consulted colleagues.	
<input type="checkbox"/>	I have checked availability of resources, piloted questionnaires etc..	

HOW AM I DOING?

<input type="checkbox"/>	I am keeping the research question in mind.	
<input type="checkbox"/>	I am adapting the question where necessary.	
<input type="checkbox"/>	I am using action research tools and adapting them where necessary.	
<input type="checkbox"/>	I am recording my data in a systematic way.	
<input type="checkbox"/>	I am taking due account of findings.	
<input type="checkbox"/>	I am complying with data protection rules.	

WAS THIS ACTION RESEARCH?

<input type="checkbox"/>	I have honestly reacted to findings.	
<input type="checkbox"/>	I have shared my findings (at meetings, conferences, in papers).	
<input type="checkbox"/>	I have an idea for my next steps and the findings will inform my future practice.	

www.ecml.at/actionresearch

Príloha 6: Vstupný dotazník Čítanie a ty

(zdroj: Liščáková, 2021)

1. Čítaš rád/rada?

- a) áno
- b) skôr áno
- c) skôr nie
- d) nie
- e) iné

2. Ako často čítaš?

- a) každý deň
- b) niekoľko krát za týždeň
- c) raz za týždeň
- d) menej ako raz za týždeň

3. Čo najradšej čítaš?

- a) knihy
- b) časopisy
- c) komiksy
- d) zbierky básní
- e) iné

4. Aké knihy zvyčajne čítaš?

- a) tlačené knihy
- b) elektronické knihy
- c) audio knihy
- d) iné

5. Aký literárny žáner preferuješ?

- a) fantasy
- b) rozprávky
- c) dobrodružné romány
- d) povesti
- e) detektívky
- f) romány
- g) cestopisy
- h) science fiction
- i) básne
- j) iné

6. S kým rád čítaš?

- a) sám
- b) s kamarátom
- c) s učiteľom v škole
- d) s rodičmi doma
- e) iné

7. Čítaš rád v anglickom jazyku?

- a) áno
- b) nie, ale rád by som začal
- c) nie

8. Koľko času tráviš čítaním v anglickom jazyku?

- a) 0-3 hodín týždenne
- b) 4-6 hodín týždenne
- c) 7-10 hodín týždenne
- d) viac ako 10 hodín týždenne

9. Myslíš si, že čítanie v angličtine ti môže pomôcť celkovo zlepšiť sa v tomto jazyku?

- a) áno
- b) nie

10. S čím máš problémy pri čítaní v anglickom jazyku?

- c) s porozumením slov
- d) s porozumením textu
- e) iné

11. Čo si myslíš? Vyber jednu alebo viac odpovedí.

- a) Čítanie v anglickom jazyku je zábavné.
- b) Čítanie v anglickom jazyku je nudné.
- c) Čítanie v anglickom jazyku je ľahké.
- d) Čítanie v slovenčine je lepšie.

12. Keby si si mal/a možnosť vybrať si knihu v anglickom jazyku, o čom by bola?

.....

Príloha 7: Príklad nástroja na zisťovanie postojov žiakov po ukončení akčného výskumu

(zdroj: Liščáková, 2021)

1. Páčili sa ti aktivity, ktoré boli spojené s čítaním literatúry a používaním digitálnych prostriedkov počas online vyučovania?

- a) áno
- b) skôr áno
- c) skôr nie
- d) nie

2. Ktorá z aktivít sa ti najviac páčila? Môžeš označiť aj viac odpovedí.

- a) počúvanie audio-knihy spojené s čítaním potichu
- b) aktivity spojené s čítaním nahlas (tieňové čítanie)
- c) aktivity spojené s obrázkami v knihe (opis, zoraďovanie)
- d) rozprávanie sa o knihe (riadený dialóg o príbehu)
- e) prerozprávanie príbehu
- f) nahrávanie audio-knihy
- g) tvorba digitálneho slovníka
- h) práca s generátormi: word cloud, word art
- i) práca s generátorom: short stories
- j) práca s generátormi: poems- limerick, haiku

3. Myslíš si, že si sa počas čítania literatúry s použitím digitálnych prostriedkov zlepšil v angličtine? Ak áno, tak napíš, v čom si sa zlepšil.

a) áno

.....

b) nie

4. Chceš po skončení tohto programu pokračovať v čítaní kníh v anglickom jazyku a aktivitách spojených s používaním digitálnych prostriedkov?

- a) áno
- b) skôr áno
- c) skôr nie
- d) nie

Príloha 5: Príklad naratívnej správy z akčného výskumu

(zdroj: Ferrance, 2000; voľný preklad z angličtiny S.P.)

Učiteľ-výskumník: Julie Nora

Stredná škola Rogera Williamsa *

Providence, Rhode Island

Pred tým, ako ma pred viac ako rokom vyslal na konferenciu o akčnom výskume vedúci môjho oddelenia, som sa veľmi nezamýšľala nad tým, ako by mi mohol pedagogický výskum pomôcť pri spoznávaní svojich zaneprázdnených žiakov. Zdalo sa, že výskumníci si predstavujú úplne inú realitu, než bola tá v mojej triede. Rôzne rubriky, vývojové diagramy a schémy mi ponúkali len málo inšpirácie k tomu, ako zaujať mojich žiakov alebo ako mám zistiť to, koľko mojich hodín naozaj viedlo k ich efektívnemu učeniu sa.

Môj postoj sa zmenil, keď som sa v novembri 1997 pripojila k niekoľkým svojim kolegom na konferencii o akčnom výskume. Akčný výskum sa ukazoval ako nástroj, ktorý má pomôcť učiteľovi klásť si klásť si správne otázky o svojej každodennej práci. Sľuboval aj niečo navyše: šancu spoznávať svoje vlastné postupy a zručnosti mojich žiakov so zameraním na to, čo funguje a čo

Nefunguje. Mojim cieľom bolo posúdiť súčasnú úroveň vedomostí mojich žiakov, experimentovať s novými spôsobmi vyučovania, zmerať výsledky a začať znovu, ak to bude potrebné.

Učím predškolskú výchovu na strednej škole Rogera Williamsa v Providence, Rhode Island. Tento štát teraz vyžaduje od väčšiny žiakov štvrtých, ôsmych a desiatych ročníkov, aby sa zúčastnili na testovaní, ktoré je založené na štandardoch vytvorených Národným centrom pre vzdelávanie a hospodárstvo (NCEE). Test sa vykonáva výlučne v angličtine a je na úrovni jednojazyčných používateľov anglického jazyka. Z tohto dôvodu a tiež preto, pretože štát nariadil 3 - 5 % nárast v úrovni každej školy, mám obavy o to, aké budú dôsledky tohto nového spôsobu hodnotenia u žiakov, ktorí sú nerodilými hovorcami angličtiny. Ako učiteľku týchto žiakov bolo pre mňa najdôležitejšie zistiť to, čo bolo napokon základom môjho akčného výskumu v triede:

Zlepšuje explicitné vyučovanie štandardov NCEE výsledky žiakov, pre ktorých je angličtina druhým jazykom?

Jedným zo základných princípov akčného výskumu je, že výskumníci potrebujú vzájomné podnety a nápady od kolegov, pretože závisia na názoroch iných ľudí, aby mohli obohatiť svoje vlastné. Z tohto dôvodu som sa rozhodla stať sa súčasťou tímu pre akčný výskum, ktorý by sa uchádzal a získal technickú pomoc od externého konzultanta. Skupina spočiatku pozostávala zo všetkých učiteľov z bilingválneho oddelenia z nášho okresu, ktorí sa zúčastnili na konferencii; ale netrvalo dlho a náš 12-členný tím sa scvrkol na dvoch: mňa a jedného učiteľa angličtiny ako cudzieho jazyka na základnej škole. Mnohí členovia sa k tímu najskôr pripojili skôr z pocitu povinnosti voči nášmu riaditeľovi, ako z túžby zúčastniť sa v danom projekte, zatiaľ čo iní čelili osobným prekážkam, ktoré im bránili v možnosti plnohodnotne sa zúčastniť. Iba my dvaja zostávajúci členovia tímu sme sa podieľali na písaní žiadosti o pomoc. Napokon sme sami videli, že vyššie menované faktory oslabili naše úsilie o vybudovanie väčšieho tímu, ktorý by mohol využívať významné výhody výskumnej spolupráce.

Napriek tomu sa naša skupinka dvoch žien naďalej raz štvrtročne stretávala, aby sme viedli dialóg o našich individuálnych problémoch a otázkach. Kontakt, ktorý som mala so svojou kolegyňou, predstavoval stále 100-% nárast podpory oproti predchádzajúcemu roku, a umožnil mi podeliť sa o svoje úspechy aj obavy v produktívnom prostredí.

Vedomie, že svoje zistenia budem prezentovať niekomu inému, mi pomáhalo usporiadať si myšlienky a sprehľadniť svoje údaje. Aj keď bol môj obvyklý spôsob vyučovania vždy zameraný na žiaka, prišla som na to, že nie je cyklický, ako som si pôvodne myslela. Neustály dialóg medzi nami dvoma prispel k rozvoju našich poznatkov o vyučovaní a učení.

Postupom času som prišla na to, že akčný výskum si vyžaduje zručnosti dvoch typov: zručnosti učiteľov, ktorí pracujú v praxi a výskumníkov v oblasti vzdelávania, ktorí nám môžu pomôcť pri zmysluplnom hodnotení nášho vyučovania. Vyučovanie je predsa len veľmi subjektívny proces. Náš konzultant nám pomohol v počiatočných fázach uvedomiť si, že musíme vykonávať konzistentný zber údajov. Pomohol mi tiež v tom, že viac premýšľať

o nástrojoch hodnotenia, ktoré si vyberiem, aby mi umožnili jednoznačne hodnotiť výsledky žiakov a nie rozdielne podmienky vyučovania.

Vďaka tomu som sa stala dôslednejšou pri tvorbe úloh a pri hodnotení práce žiakov. Napríklad v počítačovej učebni každý študent čítal z knihy

s názvom The House On Mango Street a počas stanoveného času mal zhrnúť určitý aspekt toho, čo prečítal, a následne to prepojiť so svojim osobným životom. Úloha sa týkala dvoch štandardov NCEE - čítanie a písanie. Pri každej úlohe som zdokumentovala pokrok každého žiaka kvantitatívne aj kvalitatívne. To znamená, že som počítala a zaznamenávala počet strán, ktoré žiak prečítal počas 10-minútového čítania, a počet slov, ktoré napísal počas zvyšných 40 minút. Z kvalitatívneho hľadiska sa mi podarilo zdokumentovať

schopnosť žiakov zhrnúť hlavnú myšlienku textu, prepojiť prečítané s ich osobným životom a písomne vyjadriť svoje myšlienky. Taktiež som začala dokumentovať chyby žiakov v gramatike, interpunkcii a pravopise a používať práce žiakov ako explicitný dôkaz o bežných slabých miestach vo vedomostiach žiakov.

V priebehu minulého roka sa študenti v tejto triede výrazne zlepšili, pretože mi akčný výskum umožnil vnímať a riešiť ich potreby a dokumentovať ich pokrok. To sa mi zdalo obzvlášť významné v súčasnej atmosfére, ktorá zdôrazňuje individuálnu zodpovednosť. Keď príde čas testovania, určite dúfam, že moji žiaci budú považovaní za "nadštandardných". Ale ak aj nebudú, budem vedieť o nich viac, než len to, že neuspeli. Budem vedieť, čo ešte potrebujú, aby dosiahli vyššiu úroveň, a ako im môžem najlepšie pomôcť, aby sa tam dostali. Akčný výskum mi umožnil vidieť širší kontext mojej práce.

Príloha 6: Príklad štruktúrovanej správy z jedného cyklu akčného výskumu

(zdroj: Liščáková, 2021, voľný preklad z angličtiny S.P.)

Vyučovacia hodina 3: Padajúce hviezdy

Názov knihy: *Shooting Stars (Padajúce hviezdy)*

Vydavateľstvo: MACMILLAN

1) Príprava na vyučovanie:

Úroveň: začiatočník/ 300 slov

Časový rozsah: 45 minút

Ciele:

1. motivovať žiakov k čítaniu literárneho textu a zažiť čítanie pre potešenie v angličtine s využitím digitálnych nástrojov
2. pomôcť žiakom rozvíjať si svoj slovník a osvojiť si novú slovnú zásobu
3. rozvíjať nové formy učenia sa, ktoré sú podporované technológiami

Metódy a techniky: používanie nahrávania, využívanie technológií, spoločné učenie sa, práca v skupine, cvičenia posilňujúce tímové čítanie, prezentácie žiakov, storytelling

Materiály na vyučovaciu hodinu: počítač/tablet/mobil, použité pomôcky učiteľa, prezentácia v PowerPointe, audiokniha a PDF kniha v MS Teams

Forma: online dištančné vzdelávanie (v čase realizácie výskumu išlo o protipandemické opatrenie v čase aktuálnej pandémie Covid-19)

Úlohy učiteľa pred hodinou:

- 1) pripraviť si ppt prezentáciu s ilustráciami z knihy *Shooting Stars*
- 2) pripraviť si súbory otázok (čo, kto, kedy, kde, prečo, ako), na ktoré žiaci budú odpovedať po prečítaní knihy *Shooting Stars* (domáca úloha).

Postup:

1. Počúvanie audioknihy *Shooting Stars* (8 min.).
2. Práca v dvoch skupinách. Určený pár žiakov predstaví spolužiakom svoj digitálny obrázkový slovník ku knihe vo forme ppt prezentácie, ktorú sami vytvorili (domáca úloha z prvej vyučovacej hodiny). Spoločná diskusia (20 min.).

3. Diskusia riadená učiteľom na základe vopred pripravených otázok, diskusia o deji, postavách a nových slovíčkach:
 - *What is the book about?*
 - *Who is the main character?*
 - *Who is your favourite character? Why?*
 - *What is the most interesting thing about the book?*
 - *What do you think of the book?*
 - *Do you recommend it to your classmates? Why or why not? (15 min.).*
4. Stručné predstavenie ďalšej knihy *Blue Fins* a zadanie domácej úlohy (čítanie a príprava digitálneho obrázkového slovníka ďalším párom žiakov) (2 min.).

Poznámky učiteľa k priebehu hodiny

Žiaci boli počas hodiny aktívni a proces ich bavil. Veľmi sa im páčila aktivita v breakout rooms a práca v skupinách (breakout rooms je spôsob, ako rozdeliť žiakov na online stretnutí do menších skupín). Počas stretnutia v breakout miestnosti môžu žiaci zdieľať svoju obrazovku, zvuk, video, prezentáciu, súbory a môžu si činnosť nahrávať. Boli vytvorené 2 breakout rooms a do každej miestnosti bolo pridaných 5 žiakov. V oboch skupinách bol jeden zo žiakov, ktorého domácou úlohou bolo pripraviť digitálny slovník na základe knihy *Shooting Stars*. Ich úlohou bolo prezentovať svoj digitálny slovník ostatným žiakom zo svojej skupiny a potom o ňom diskutovať. Kládli spolužiakom otázky o vybraných slovách, ich synonymách a požiadali ostatných, aby ich našli v príbehu. Potom sa podelili o svoj slovník na obrazovke. Učiteľ vstúpil do prvej a potom do druhej breakout room a položil niekoľko kontrolných otázok o slovníku a jeho tvorbe. V druhej časti hodiny sa žiaci o príbehu rozprávali pomerne ľahko. Bolo zrejmé, že ho čítali a príbeh sa im páčil. Táto hodina vyšla výborne a učiteľ by na nej nič nezmenila. Nevyskytli sa žiadne technické problémy.

Analýza vyučovacej hodiny

Hodina prebehla hladko a ciele boli splnené. V motivačnej fáze učiteľ použil digitálny zdroj, audioknihy, ako cudzojazyčné médium. Žiaci boli

motivovaní a počúvanie ich bavilo. Všetci žiaci knihu čítali a diskutovali o nej. Boli zaujatí a zaujímali sa o vyučovaciu hodinu. Digitálny slovník druhej dvojice bol na výbornej úrovni a ich prezentácia bola efektívna. Pozostávala z 10 slov. Žiaci vytvorili nový produkt prostredníctvom digitálnych technológií a svoj spôsob záznamu zvuku vysvetlili v ppt prezentácii. Tu sa ukázalo, že sú zručnejší ako učiteľka. Žiaci splnili všetky úlohy a tieto aktivity považovali za atraktívne. Hlavnou úlohou tejto aktivity bola aktívna práca s novými slovami (ich vyhľadávanie v online slovníkoch, hľadanie zodpovedajúcich ilustrácií a synonym slov, ich zaradovanie do viet a tvorba zvukových záznamov). Pomocou digitálnych nástrojov mohli vytvoriť nový produkt a rozvíjali sa nové formy učenia, ktoré sú podporované technológiami. Digitálne technológie a digitálne nástroje sa používali počas celej hodiny. Učiteľka nemala žiadne problémy s prípravou hodiny a nepotreboval na ňu veľa času. Z práce druhej dvojice bola nadšená.

Príloha 7: Príklad štruktúrovanej správy z jedného cyklu akčného výskumu

(zdroj: Zálešáková, 2023, voľný preklad z angličtiny S.P.)

Lekcia 1: Ako porozumieť idiómom - prísloviám - citátom

Ciele: Cieľom prvej lekcie bolo pochopiť rozdiel medzi strojovým prekladom (MT) a počítačom podporovaným prekladom (CAT) a zároveň zohľadniť preložiteľnosť alebo nepreložiteľnosť konkrétnych jazykových prostriedkov. Študenti sa pokúsili preložiť určité idiómy, lexikálne časti a citáty do svojho rodného jazyka. Museli určiť, ktoré zdroje by boli pre nich užitočné, a uvedomiť si, že preklad sa nezhoduje s originálom slovo od slova.

Materiál: prekladateľské nástroje, ktoré študenti bežne používajú alebo poznajú, 10 idiémov - citátov, 10 obrázkov.

Postup:

Učiteľka vysvetlila študentom, že každý jazyk má svoje vlastné idiómy a lexikálne jednotky. Niekedy majú presný preklad v inom jazyku, inokedy existuje len idióm, ktorý vyjadruje ten istý význam, alebo preklad neexistuje vôbec. Učiteľka sa študentov pýtala, ktoré anglické idiómy alebo vetné konštrukcie už študenti poznajú a či poznajú ich slovenský ekvivalent. Dostali aj tieto príklady: *the apple doesn't fall far from the tree*, *everyone is the architect of their own happiness*, *easy peasy*, *by the way*, *bless you*, *mať tichú dománosť* (tento slovenský idióm má konotáciu hádky s partnerom alebo priateľom, pričom v jeho prítomnosti mlčí). Potom žiaci dostali rôzne obrázky a citoslovcia – úryvky - idiómy. Pokúsili sa určiť význam týchto jazykových útvarov tak, že k nim priradili obrázky. Každý žiak sa samostatne pokúsil preložiť ponúknuté citáty-úryvky-idiómy s použitím nástroja CAT, ktorý si vybrali. Na záver si žiaci a výskumník overili, či žiaci správne priradili fotografie, a porozprávali sa o tom, či je možné preložiť tieto jazykové útvary len pomocou nástroja CAT, prípadne čo je na to potrebné, aby sa to úspešne podarilo.

Pozorovanie počas lekcie 1

Prvá vyučovacia hodina bola pre študentov najprv náročná. Ocitli sa v úplne nových podmienkach. Aj keď sme si vedomí, že študenti radšej

používajú prekladače ako slovníky, cítili sa neisto, keď sa ocitli v úlohe akéhosi "malého prieskumného prekladateľa". Na prvej vyučovacej hodine vyžadovali viac usmerňovania a pomoci, ale to bolo prirodzené.

Len niektorí študenti, väčšinou bilingválni, dokázali uviesť aspoň niekoľko príkladov idiómov, pričom bolo ťažké určiť, či to bolo spôsobené ich znalosťou angličtiny - aj študent na úrovni B2 (CEFR) má skúsenosti s takýmito jazykovými figúrami - alebo nedostatočným záujmom o idiómy, príslovia a lexikálne jednotky.

Idiómy a príslovia, ktoré študenti poznali, sa dali vysvetliť opisom. Identifikovať ekvivalent idiómu v ich domacom jazyku v skutočnosti nebolo možné. Na otázku výskumníka, či existuje niečo porovnateľné v slovenčine, žiaci pohotovo odpovedali v prípade prísloví, ktoré boli v oboch jazykoch doslovne zhodné alebo takmer totožné.

Študentom zabralo veľa času prekladanie ponúkaných idiómov, lexikálnych útvarov a citátov. Dlhšie, ako výskumník plánoval. Napriek tomu si rýchlo uvedomili, že prekladače nedokážu takéto jazykové figúry preložiť. Študenti sa okamžite obrátili na slovníky, ktoré tieto slová vysvetľovali alebo prekladali, napríklad na online slovníky idiómov.

Z práce študentov možno usúdiť, že tí, ktorí už poznali niektoré idiómy, príslovia, lexikálne jednotky a mali aj znalosti vlastného materinského jazyka - buď na základe čítania, alebo expozície -, dokázali lepšie určiť význam idiómu prostredníctvom vysvetlenia a buď vytvoriť preklad, alebo nájsť ekvivalent. Je nesporné, že bilingválni študenti sú schopní lepšie kriticky myslieť, dostať sa za hranice doslovného prekladu, efektívnejšie riešiť problémy a vyrovnáť sa s nekompetentnosťou prekladateľov.

Príkladom je preklad textu „*She needs to get her acts together*“, ktorý bol preložený ako: "*Zobud' sa!*" Tu môžeme vidieť pochopenie myšlienky a skutočne autentické zachytenie významu.

Všetci študenti však mali problém s nasledujúcimi idiómami:

Twist someone's arm.

You can say it again..

Prvý z nich všetci preložili len doslovne, a tak im unikol význam. Pri druhom len niekoľko študentov nepreložilo doslovne a dospelo k vhodnému ekvivalentu: "*Svätá pravda!*".

As right as rain.

Študenti boli z tohto idiómu zmätení, preto sa uspokojili s prvou definíciou, ktorú našli na Googli, a to "*vo vynikajúcom zdraví alebo stave*". Bez toho, aby čítali ďalej alebo si to overovali, všetci dospeli k okamžitému záveru: "*byť fit/ v kondícii*", bez toho, aby sa pozastavili nad ďalším hľadaním. Keby sa boli pozreli pozornejšie, boli by objavili definíciu "*byť opäť úplne v poriadku alebo zdravý*", ako aj ekvivalent "*byť fit/ v kondícii,*" čo je "*fit as a fiddle.*"

Potrápilo ich aj príslovie "*Never complain, never explain*". Hoci sa citát rodu Windsorovcov, ktorý často vídať na rôznych transparentoch a darčkových predmetoch, ktoré zaplavili trh po smrti kráľovnej Alžbety II, zdá byť jednoduchý, študenti neodhalili hĺbku jeho významu.

Vyhodnotenie lekcie 1

Počas prvej hodiny študenti získali sebadôveru a začali rozvíjať svoju schopnosť pracovať samostatne bez pomoci učiteľa, aj keď spočiatku potrebovali väčšiu pomoc pri používaní nástrojov CAT a usmernenie, ako postupovať, ak narazili na ťažkosti. Na druhej strane preukázali základnú schopnosť riešiť problémy a ochotu dohnať nedostatočné znalosti pri dosahovaní cieľa, aj keď nie vždy efektívne analyzovali preklad idiómov a prísloví.

Hoci študenti zistili, že nástroje CAT prekladajú idiómy, príslovia alebo lexikálne časti zväčša doslovným spôsobom, pričom sa na prvý pohľad snažia, aby sa zdalo, že nástroje CAT ako metóda nie sú v tomto prípade použiteľné, je dôležité zdôrazniť efekt používania nástroja CAT, ktorým je podpora schopnosti študentov riešiť problémy a uľahčenie ich kritického myslenia v cudzom jazyku.

V prípade angličtiny má učiteľ k dispozícii širokú škálu materiálov. Nielen od autorov materiálov pre výučbu angličtiny ako cudzieho jazyka, ale aj prostredníctvom digitálnych nástrojov a médií. Vyhodnotenie náročnosti

prípravy takejto hodiny je preto relatívne a spočíva v postoji učiteľa k týmto nástrojom: *"Je to pre mňa výzva a príležitosť posunúť sa aj ďalej?"*

Názov: Akčný výskum v didaktike anglického jazyka

Autorka: prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD.

prof. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.

Vydanie: prvé

Rozsah: 3,19 AH

Vydavateľ: Trnavská univerzita v Trnave

Rok vydania: 2023

ISBN 978-80-568-0578-7

EAN 9788056805787

