

Akčný výskum učiteľa v teórii a v praxi

Jasna Mažgon

Filozofická fakulta Ľubľanskej univerzity, Ľubľana

***Anotácia:** Príspevok analyzuje problematiku akčného výskumu učiteľov. Zaoberá sa možnosťami akčného výskumu ako metodologického nástroja na realizáciu výskumov a následných zmien v pedagogickej praxi učiteľov. Vychádza z aktuálnych reformných podmienok práce učiteľov, pre ktoré je príznačná vyššia miera pedagogickej autonómie. Vymedzuje akčný výskum vo vzťahu k neformálnemu výskumu, kvalitatívnemu a kvantitatívnemu výskumu. Približuje aktuálne dilemy, ktoré sa vynárajú pri výskumoch učiteľov, predovšetkým vo fáze publikovania a poskytnutia výsledkov výskumu kritickej odbornej verejnosti. Poukazuje na skutočnosť, že v akčných výskumoch prevláda predovšetkým kvalitatívna metodológia, čo však neznamená, že by výskum nemal podliehať princípom plánovitej a systematickej práce a nemusel rešpektovať kritériá platnosti a spoľahlivosti. Zovšeobecňuje analyzované otázky a načrtáva možné spôsoby riešenia širšieho a kvalifikovanejšieho zapojenia učiteľov do výskumov tohto typu, a tým aj zlepšenie ich každodennej praxe.*

PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 3: 181-192

***Kľúčové slová:** reformné zmeny v školstve, akčný výskum, učiteľský výskum, neformálny výskum, kvalitatívny výskum, kvantitatívny výskum.*

***Teachers' Action Research in Theory and Practice.** The paper discusses the possibilities of action research of teachers. Action research is considered a methodological tool offered to teachers for conducting their own research which results in the change of their instructional practice. Although qualitative methodology is predominant in action research, it does not mean that it should not be governed by principles of planned and systematic investigation and should not take into account the criteria of validity and reliability. The article addresses some fundamental dilemmas occurring in teachers' research, particularly as concerns the publication of research results and their dissemination to a critical professional audience. The paper is based on the thesis that teachers – mostly due to their limited methodological expertise – only rarely carry out action research projects and, consequently, do not exploit the potential that this type of research has for the improvement of their everyday practice.*

PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 3: 181-192)

***Key words:** school reforms, action research, teachers' research, informal research, qualitative research, quantitative research.*

Úvod

Školské systémy v Európe zasiahli konceptuálne zmeny (hovorí sa o globálnych trendoch v edukačných reformách (S. Ball, 1999; P. Sahlberg 2009), v ktorých podľa Balla (1999, s. 2) významnú úlohu zohrávajú dva trendy: cieľovo orientované kurikulum a posilnená pedagogická autonómia školy.

Ako príklad môžeme uviesť zmeny v transformácii slovinského školstva. Cieľové zameranie kurikulumných dokumentov sa dotýkala všetkých učebných predmetov. Štátom stanovené kurikulumné dokumenty však už neurčujú vzdelávací obsah, tým skôr nepredpisujú vyučovacie stratégie. Určujú iba vzdelávacie ciele, ako je to napr. pri vyučovaní dejepisu. Uvedený je vyučovací

cieľ – žiaci majú komplexne pochopiť spoločensko-ekonomické príčiny, ktoré viedli k II. svetovej vojne. Tu nie je nič uvedené o tom, aké konkrétne učebné informácie má učiteľ vybrať a použiť, aké a ktoré z učebnice dejepisu prebrať. Nie sú tu návody, aké metódy vyučovania má použiť (výklad, prácu žiakov v skupinkách, prácu s textami). Učiteľ sám rozhoduje o tom, ako bude vyučovať, aby žiaci dosiahli plánované ciele. Realizácia a celé didaktické plánovanie sa stalo súčasťou odbornej autonómie učiteľa.

Na rozdiel od českého a slovenského školského systému bola v Slovinsku zavedená flexibilná a čiastočne vonkajšia diferenciacia. Prvá bola zavedená v rámci 4. – 7. ročníka, druhá v 8. a 9. ročníku v predmetoch materinský jazyk, matematika a cudzí jazyk. Potom nasledovala inovácia učebných plánov a osnov, v ktorých významnú úlohu zohrávala aj diferenciacia učebných cieľov v spomínaných učebných predmetoch.

Tento krátky pohľad na systémové zmeny v školstve Slovinska môže veľa napovedať o tom, že učitelia boli za posledných 15 rokov postavení pred početné výzvy. Neustály rozvoj v oblasti vzdelávania učiteľov podnecoval a podnecuje k hľadaniu nových, lepších riešení, čo zároveň umožňuje ich vlastný profesijný rozvoj. V tejto súvislosti sa hovorí o učení sa cez akciu – **action learning** (M. Pedler, J. Burgoyne, 2008). Učiteľ je tým činiteľom, ktorý sám premieňa štruktúru vlastnej praxe, pretože systém nedokáže úspešne realizovať zmeny bez učiteľov a ich spolupráce. Zásada, že bez angažovanosti učiteľov sa nemôže realizovať žiadna zmena vo vzdelávacom systéme, je všeobecne známa.

Avšak ak predkladatelia reformných zmien nerešpektujú učiteľa ako nositeľa zmien, ktorý síce bezprostredne organizuje tieto procesy, ale zostáva len v role vykonávateľa, ktorého treba čo najviac presviedčať o potrebe zmien, nedosiahnu to, aby učitelia konkretizovali vlastné skúsenosti a skúmali výsledky vlastnej praxe. Systémové zmeny nemusia nutne viesť k štruktúrnym zmenám v praxi, aspoň čo sa týka vzorcov hodnôt a postojov. Predsa sú však učitelia nositeľmi štruktúrnych premien vo vzdelávaní.

Štúdium praxe, zasahovanie do praxe a následne zmeny v nej, ktoré sú motivované zámermi jej zlepšenia, predstavujú kľúčové znaky tej skupiny výskumov, ktorá je učiteľom blízka, teda **akčného výskumu**. Tieto výskumy sa odvíjajú temer výlučne na základe iniciatívy ľudí, ktorí pôsobia v konkrétnej spoločenskej praxi. Podnety pre výskum neprichádzajú ani z univerzít, ani z vedeckých ústavov alebo iných inštitúcií, ale predovšetkým vznikajú z požiadaviek konkrétnych spoločenských skupín a jednotlivcov, ktorí chcú zmeniť svoju vlastnú prax. Charakter vedeckosti je určitým spôsobom zatlačený do úzadia, do popredia vystupujú potreby ľudí, ktorí hľadajú pre problémy vo svojom pracovnom prostredí vhodné riešenia.

1. Výskumy, ktoré realizujú učitelia: neformálny a akčný výskum

Učitelia sú tými subjektmi, ktorí majú možnosti a právo zásadne meniť vlastnú prax. Avšak individuálna prax učiteľov podlieha vplyvom charakteristík školských štruktúr, ktoré tvoria súčasť širšieho spoločenského systému. Tieto štruktúry a systémy potom určujú možnosti učiteľa meniť podmienky a prácu v školskej triede. Zmeny v konkrétnej praxi jednotlivého učiteľa tak závisia od zmien v celom systéme a učiteľ na ne nemá žiadny vplyv. Systém má teda moc utvárať aktivitu svojich členov. Idey zmien v takomto systéme prichádzajú „zhora“, čo je však prakticky v rozpore s konceptom akčného výskumu. Prečo? Akčný výskum vo svojej podstate znamená, že výskumné aktivity realizuje jednotlivec v rámci vlastnej praxe. Dobře 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. Ich uplatnenie v pedagogickej praxi však už nie je také jednoduché – ako na to upozorňujú viacerí autori, ktorí koncept akčného výskumu rozvíjali, napr. J. Elliot (1998), J. Heron, P. Reason (2001) a H. Bradbury et al. (2008). Dokumentujú to aj výsledky výskumu J. Vogrinca a ďalších (2007). Tu musíme rozlišovať medzi neformálnym výskumom a akčným výskumom.

Hlavný rozdiel medzi tzv. neformálnymi výskumami a akčnými výskumami praktikov spočíva v tom, že akčný výskum je procesná, systematická práca, výsledky výskumu sú verejne predstavené a dané na posúdenie odbornej verejnosti (McNiff – Lomax – Whitehead, 1996, s. 8). Neformálne skúmanie v praxi síce zapája akciu, ale často sú nejasné jeho motívy. Samozrejme, že si každý učiteľ želá zlepšovať vlastnú prácu. Učitelia distribuujú dotazníky, možno aj organizujú fókusové skupiny rodičov a pod. Avšak to nerobia systematicky a plánovite, nemajú vytvorený plán výskumu, neprojektujú postupné kroky, ktoré by zahŕňali spätnú reflexiu.

Základná otázka o dôvodoch premeny praxe zostáva na tejto úrovni vylúčená, čo nie je, samozrejme, v súlade so základnými zásadami akčného výskumu, ktorý preda len spočíva v skúmaní podmienok praxe a v hľadaní podstatných nedostatkov a ich zdrojov.

To, čo je u učiteľov typické, keď sa usilujú skúmať vlastnú prax, je slabá metodologická podkutosť, ktorá je spojená s neznalosťou metód výskumu, techník zberu a spracovania údajov a pod. Príklad škandinávskych krajín ukazuje, že je potrebné začleniť do celého systému vzdelávania učiteľov problematiku, ktorá by im umožnila oboznámiť sa s najnovšími výskumami z oblasti výchovy a vzdelávania, vyučovania učenia sa, aby učitelia dokázali výsledky výskumov premyslene uplatňovať v praxi a aby mohli byť primerane akademicky a odborne pripravení na vlastný výskum (Niemi – Jakku-Sihvonen, 2006).

Popri škandinávskych skúsenostiach, môžeme uviesť aj slovinské skúsenosti. Vybrané otázky v problematike výskumnej činnosti učiteľov v Slovinsku prezentoval tím výskumníkov (Vogrinc – Valenčič-Zuljan – Krek, 2007), ktorý do výskumnej vzorky zahrnul 272 respondentov. Boli to učitelia základných škôl, gymnázií, predškolských a iných pedagogických zariadení. Výskum ukázal, že skúsenosť s výskumom má o niečo viac ako 40 % opýtaných a takmer 60 % učiteľov tejto vzorky nikdy nerealizovalo výskum. Respondenti, ktorí sa zaoberali výskumom, pracovali alebo samostatne, alebo kolektívne, pričom najčastejšie uvádzali, že tieto výskumy prebiehali v škole, v ktorej sú zamestnaní. Z tematického hľadiska výskumy hľadali odpovede napr. na otázky starostlivosti o žiakov, písania domácich úloh, preťažnosti žiakov, obľúbenosti jednotlivých učebných predmetov, športových zručností študentov. Na základe tejto štúdie možno konštatovať, že išlo viac o empirické výskumy, ktoré boli väčšinou iba opisom súčasného stavu určitého javu. Menej bolo pokusov o systematické zmeny neuralgických bodov praxe školského vzdelávania s primeraným meraním dosiahnutých účinkov a plánovania ďalších akčných krokov. Tento výskum ukázal, že sa učitelia akčným výskumom dostatočne nezaoberajú. Je to škoda, nakoľko výhody akčných výskumov učiteľov majú viacero aspektov. Niektorí autori (napr. Elliot, 1991; Hammersley, 2002) spomínajú profesijný rozvoj a rast pedagogickej autonómie. Výhody akčného výskumu učiteľov výstižne hodnotí K. Zeichner (2001):

1. Tento výskum utvára kultúru, ktorá uznáva aj učiteľov ako prispievateľov do fondu poznania v skúmanej oblasti. To však neznamená nejaké romantizujúce chápanie hlasu učiteľov a nekritické prijímanie všetkých výskumných výsledkov iba preto, že k nim dospeli učitelia.
2. Výskum učiteľov znamená tiež investíciu do ich intelektuálneho kapitálu, čo sa prejaví v ich schopnostiach, v náhľade na väčšinu aspektov výskumného procesu od tvorby výskumného problému až po metódy a techniky zberu údajov a ich analýzy.
3. Výskum znamená pre učiteľov intelektuálnu výzvu a stimuláciu pre prácu, pretože cez výskum vlastnej praxe získavajú hlbší pohľad do jej mechanizmov. Riešenia problémov potom nie sú vnucované zvonka, ale sú dôsledkami výsledkov vlastného štúdia.
4. Prácou vo výskumných tímoch učitelia zvyšujú svoju odborné sociálne kompetencie, rozvíjajú výskumné spoločenstvo.

2. Bariéry v realizácii akčného výskumu

Napriek dobre rozvinutým teoretickým konceptom akčného výskumu sa doňho učitelia zapájajú málo. V lepšom prípade sa stáva, že sa učitelia zaseknú „tesne pred koncom“ a svoje výskumné výsledky nepublikujú. Túto otázku otvoril

H. Altrichter, ktorý sa v knihe s príznačným názvom „Je to ešte veda?“ (H. Altrichter, 1990) pustil do kritiky výskumov, z ktorých časť realizovali učitelia. Poukázal na to, že tieto výskumy neposkytujú zovšeobecniteľné výsledky (s. 166 – 168). Kritika priznáva, že akčný výskum predstavuje osobnú stimuláciu a potenciál ďalšieho vzdelávania učiteľov, avšak výsledky týchto výskumov sú príliš partikulárne na to, aby mali nejakú hodnotu a význam pre tvorbu všeobecne platných konceptov a riešení pre oblasť vedeckého rozvoja výchovy a vzdelávania.

Altrichterova argumentácia v neprospech akčného výskumu, podobne ako argumentácia väčšiny autorov, ktorí sa zaoberajú princípmi akčného výskumu (napr. Gustavsen – Hansson – Qvale, 2008; ďalej tiež Atweh – Kemmis – Weeks, 1998), potvrdzuje, že akčný výskum spočíva na iných paradigmatických predpokladoch ako tradičný akademický výskum, pretože má iné zámery, spočíva na iných vzťahoch a implikuje odlišné chápanie poznania a jeho vzťah k praxi. Primárnym zámerom akčného výskumu je produkcia praktického poznania, ktoré ľudia môžu využiť v každodennom živote. To vlastne zároveň znamená, že akčný výskum neprodukuje iba poznanie pre poznanie, ale že sa usiluje o produkciu praktického poznania, teda poznania, ktoré možno využiť aj v iných, podobných situáciách.

Učiteľom výskumníkom sa často vyčíta, že „objavujú teplú vodu“. Tento zvrät môžeme chápať ako neznalosť a nevyužívanie doterajších výsledkov vedy, čo v konečnom dôsledku znamená: výskum učiteľov je neúčelná strata času a prostriedkov. Zástancovia takéhoto pohľadu na výskum učiteľov uvádzajú argumenty na potvrdenie svojich postojov predovšetkým v tom, že výskumné problémy sú už v súčasnom fonde vedy zväčša objavené a dostatočne potvrdené. Učiteľom ich treba iba pohotovo sprostredkovať a tí ich môžu uplatniť vo svojej každodennej praxi. Učitelia sa takto znova dostávajú do pasívnej roly prijímateľov cudzích rozhodnutí a výsledkov poznania. Akčný výskum je vo svojej podstate predsa len inak koncipovaný. Samozrejme, že je potrebné, aby pri riešení problému poznali teoretické východiská, ktoré predstavujú súbor zovšeobecnených zistení. Žiaden výskum sa nezačína z bodu nula, nemožno ho chápať ako nepopísaný papier. A takisto akčný výskum, ktorý realizujú učitelia, by sa musel zriecť hodnovernosti, ak by pristal na takéto stanovisko.

H. Altrichter (1990) hovorí, že existuje nebezpečenstvo prehliadnutia doterajších vedeckých výsledkov. Toto nebezpečenstvo vzniká pri akomkoľvek výskume, zvlášť však pri takom, v ktorom sa väčšinou nevychádza z fixných predchádzajúcich teoretických štruktúr, ako je to pri akčnom výskume, pritom však akčný výskum reflektuje použité, hoci „nevypovedané“ kategórie a ďalej ich rozvíja. Pre učiteľa výskumníka nie je jednoduché nájsť vhodné externé teórie, ktoré by v konfrontácii so súčasným interným poznaním pomohli

v realizácii výskumu (tamže, s. 169). Otázka, ktorá pritom vyvstane, znie: môžeme sa zriecť použitia doterajších teoretických konceptov? Nakoľko by sme mohli špecifické teórie nahradiť teóriami všeobecnejšími? Alebo v dôsledku časovej racionalizácie výskumnej práce a z dôvodu obáv z toho, aby nedošlo k podstatnému sklzu v samotnom procese výskumu (pri akčnom výskume predsa len pracujeme v určitých fázach akcie a reflexie, ako aj plánovania ďalších akčných krokov) by sme sa mohli celkom zriecť hľadania a štúdia súčasného teoretického poznania, ktoré bezprostredne zasahuje náš výskumný problém? Určite nie čiastočne, v žiadnom prípade nie úplne. Súčasná technológia nám umožňuje široký prístup k rôznym zdrojom informácií, databázy literatúry sú čoraz obsažnejšie a čoraz dostupnejšie. Učiteľom pritom môže pomôcť externý spolupracovník, ktorý prichádza zo sféry výskumu a učiteľ ho ako „kritického priateľa“ pozve, aby svojím metodologickým a odborným poznaním pomáhal v procese výskumu. Pritom je jednou z prioritných úloh externého spolupracovníka – výskumníka, podľa nášho názoru, práve sprostredkovať výskumníkom – praktikom súčasné zdroje z literatúry a naviesť ich na samostatné hľadanie údajov, ktoré sú relevantné pre ich výskum.

Zároveň môžeme s veľkou oprávnenosťou zdôvodniť aj tézu, že pokus novo konceptualizovať vzťah medzi vedou a praxou (ktorý sa manifestuje v problémovom zameraní využitia teórie v rovnoprávnom vzťahu medzi vedcami a praktikmi) priniesol redukciu tradičného odstupu medzi vedcami a praktikmi. To sa následne odráža vo väčšom záujme výskumníkov o prax a poznanie, ktorým disponujú a platí to aj naopak – možno pozorovať zvýšený záujem praktikov o teóriu. Akčný výskum totiž nie je ateoretický ani nepriateľský voči teórii (Winter, 1998), ale praktikom otvoril nový prístup k teórii, ba skôr k teoretizovaniu, ktoré má pre praktické problémy kľúčovú funkciu. Súčasne sa však zmenil pohľad na teóriu. Teóriu a jej sprostredkovanie už nechápeme ako hodnotu samú o sebe, ale chápeme ju v intenciách interaktivity. Pri teórii nie je rozhodujúca jej vedecká kvalita, ale najmä situácia, v ktorej sa nachádza jej predpokladaný príjemca a kategórie, s ktorými táto teória operuje. Celá dohoda predpokladá prinajmenšom pracovnú a spoločnú skúsenosť. Ak chceme dosiahnuť úspešné porozumenie medzi dvoma, ktorí hovoria rozličnými jazykmi, nemôže každý z nich najskôr hovoriť bezstarostne svojím jazykom, musia nájsť spoločné body, na základe ktorých budú rozvíjať spoločnú skúsenosť. Vôbec nestačí objasniť iba pojmy a sprostredkovať obsah, potrebné je aj vytvárať skúsenosti, na základe ktorých môžu byť spracované cudzie výpovede a obsahy (Altrichter, 1990, s. 169-170).

3. Ako sa akcia stane výskumom

Každý výskum, ktorého zámerom je dospieť k platným, spoľahlivým

a objektívnym výsledkom, podlieha princípom plánovanej a systematickej práce. Ani akčný výskum sa týmto princípom nemôže vyhnúť. Akademický výskum je vymedzený ako starostlivo vytvorená reakcia na existujúcu teóriu. Na rozdiel od toho akčný výskum najskôr akcentuje vytýčenie cieľov, pričom sa opiera o všeobecné intelektuálne a odborné diskusie. Ešte v priebehu akčného výskumu prebieha prirodzene plynúci dialóg s rozličnými teoretickými konceptmi, ktorý otvára stále nové dôležité aspekty. Pri akčnom výskume ide predovšetkým o rozhodnutia za akciu. Ak chceme pracovať, musíme zbierať, čo znamená, že musíme utvárať živý vzťah medzi teoretickými konceptmi. Takýmto spôsobom „akčný výskum spúšťa integráciu teórie do a – v akcii“ (Winter, 1998, s. 372).

Teória síce nemôže predpisovať akcie, tak ako zovšeobecnené výsledky akčných výskumov sami o sebe nemôžu zlepšovať určité situácie. Môžu sa stať námetom, motiváciou vlastnej akcie a vlastného utvárania akčného výskumu v presne určenej situácii, so špecifickými účastníkmi a vzťahmi. Načo nám je teda teoretické zovšeobecnenie zistení akčného výskumu? Nemôžeme ľubovoľne opakovať určité akcie v určitých (rovnakých) podmienkach a pritom dosahovať tie isté výsledky (kritérium intersubjektivity). Nemôžeme teóriu podrobovať čoraz prísnejším overovaniam a potvrdzovať, či falzifikovať ju. Pri akčnom výskume vôbec nemôžeme hovoriť o teórii, ako ju poznajú prírodné vedy, ale ani o teórii, ako produkte kvantitatívnej metodológie v spoločenských vedách. Môžeme však urobiť „niečo“, aby akčný výskum nevyznieval ako jednorazová akcia na školskom poli. Ak výsledky výskumu aj teoreticky prepracujeme, pridáme výskumu hodnotu, ktorá tento typ výskumu posunie z poľa akcie do oblasti vedeckého výskumu.

V ďalších fázach procesu akčného výskumu sa nezriedka stretávame s nasledovným problémom. Učitelia, ktorí sa dlhšiu dobu venovali reflexii a zmenám vlastnej praxe, celkom očividne v práci zažili uspokojenie a dosiahli závideniahodné výsledky. Zároveň sa však pýtali, načo by mali svoj výskumný proces ešte písomne spracovať, či nestačí, že úspešne realizovali všetky predpísané fázy? Nie je písanie zasa atribútom štandardov vedeckého systému, cena za to, aby si mohli potvrdiť, že to, čo vykonali, je „výskum“? Ako príklad uvedieme výpovede učiteliek, ktoré spolupracovali na akčnom výskumnom projekte (Marentič-Požarnik et al., 1993) a ktoré sa viackrát potichu a nahlas spytovali „Je to naozaj potrebné o projekte ešte toľko písať, nestačia jednoduché správy o výskume, hovoriť o nich na odborných stretnutiach, pripraviť výstavku? Načo potom treba ešte písať?“ (tamže, s. 63).

Poprední znalci a teoretici akčného výskumu uvádzajú nasledovné argumenty v prospech potreby záverečnej správy o akčnom výskume:

- Keďže akčný výskum nie je zameraný iba na individuálny rozvoj, ale ide v ňom aj o rozvoj profesie, mal by prispievať ku „kooperatívnej reflexii“.

Tá sa nemôže rozvíjať bez písomne spracovaných skúseností.

- Z dlhoročných výsledkov výskumov učiteľov by mohol vzniknúť „základ poznania učiteľskej profesie“ (Elliott, 1984, citované podľa Altrichter, 1990, s. 192).

Prečo sa teda znova a znova objavujú pochybnosti o zmysle písania? Existujú dve stále prekážky: po prvé **obtiažnosť písania** o vlastnej praxi a po druhé zábrany, ktoré majú učители a ktoré sa viažu na situácie, kedy majú **vypovedať niečo hodnotné**. Mnohí učители neprodukovali texty od ukončenia štúdia a potrebujú uistenie o svojich schopnostiach. Zdá sa, že učители sú veľmi skeptickí voči schopnostiam svojich kolegov v tom zmysle, že by mohli povedať niečo významné o profesii (Wakeman, 1986, cit. podľa Altrichter, 1990, s. 192).

Tento výrok iba potvrdzuje to, s čím sa v praxi často stretávame:

- Učители neradi píšu preto, lebo majú ťažkosti s touto, pre nich nezvyčajnou činnosťou.
- Učители podceňujú hodnotu a oznamovaciu platnosť svojho skúsenostného poznania.
- Časové a priestorové podmienky učiteľskej práce nie sú pre písanie priaznivé.
- Pre učiteľské povolanie je príznačný únik do súkromia (a izolácie) školskej triedy, čo je v rozpore s akoukoľvek otvorenosťou.
- Učiteľské povolanie si nerozvinulo kultúru výmeny profesijných skúseností.
- Keďže je núdza o vlastné publikácie a oddelený diskurz medzi učiteľmi a výskumníkmi, musia byť výsledky výskumov vnesené do všeobecných vedeckých diskusií, kde ich potom hodnotia akademickí výskumníci podľa vlastných kritérií.

Skúsenosti ukazujú, že učители, ktorí sa už raz pustili do procesu písania, akcentujú hodnotu tejto práce pre vlastnú reflexiu a následne pre vytváranie ideí. Súčasne s objavovaním vlastných poznatkov a kvôli neočakávanému záujmu kolegov získavajú novú energiu, aby mohli pokračovať v tejto práci (Lee, 1986, prevzaté od Altrichter, 1990, s. 193).

Predstavy o teoretickom založení akčných výskumov nesmerujú k tvorbe vysoko komplexných teoretických štruktúr s obsažnými a diferencovanými kategóriami. Teórie, o ktoré sa učители majú opierať, musia byť na pohľad jednoduché a majú pomáhať v porozumení školskej praxi. Obsahujú pomerne malý počet ústredných pojmov, ktoré sa včleňujú do prehľadného systému. Taká má byť aj teória, ktorú učители výskumníci tvoria v rámci akčných výskumov.

Pritom sa otázka platnosti výsledkov akčných výskumov chápe ako jedna z kľúčových. Ide o otázku, ako vieme, či sú výskumné závery pravdivé.

Tradičné poznanie vytvorilo takú metodológiu, ktorá zabezpečuje objektivnosť vedeckých výsledkov na základe intersubjektívneho preverenia. Výskumník, ktorý skúma realitu v súlade s princípmi empirickej metodológie, musí vedieť, aké sú jednotlivé štandardy, ktoré musí rešpektovať, aby jeho výsledky nadobudli určitý stupeň platnosti.

Táto tradičná logika celkom nekorešponduje s podstatou akčného výskumu, ktorý „zahŕňa význam osobnej interpretácie a sprostredkovania výsledkov“. Ako upozorňuje J. McNiff, P. Lomax, J. Whitehead (1996, s. 24), v akčnom výskume je osobná skúsenosť, ktorú zdieľa väčší počet ľudí, chápaná ako dobrý základ preukázania platnosti. Kritériá pre určenie platnosti predpokladaných tvrdení nie sú v akčnom výskume formulované podľa prísnych metodologických pravidiel. Ide o to, aby v prípade, že napr. pri overovaní argumentov v stretnutí s kritickou obcou, ktorá vytýči isté hľadiská, v ktorých ide o absenciu jasnosti, pomáhalo stretnutie identifikovať slabiny a navrhnúť modifikácie. Druhé kritérium je štúdium dát a spôsobov, akými boli výskumné údaje analyzované a interpretované. Tretím je opakované overovanie tvrdení a záver o tom, že (či) ich údaje potvrdzujú.

Predovšetkým, čo sa týka prvého kritéria, vidíme, že ústrednú úlohu pri určení platnosti výskumných výsledkov zohráva komunikácia, do ktorej sú zapojení samotní účastníci výskumu ako aj cudzí „vonkajší“ pozorovatelia, ktorými sú často poradenský pracovníci. Autori hovoria, o tzv. „validačných skupinách“, ktorých úlohou je potvrdiť alebo vyvrátiť platnosť výskumných výsledkov, tvrdení a záverov. Ak sa väčšina zhodne na tom, že výsledky výskumu priniesli určitý pokrok, potom je potvrdená platnosť výskumu (tamže, s. 109-111). Mohli by sme povedať, že ide o určitý druh inštitucionalizovaného diskurzu, v ktorom sa argumentačne preverujú výskumné výroky. Overené poznatky platia ako nejaké „relatívne“ pravdy, pokiaľ nevznikne predmet nového diskurzu a nových zdôvodnení. Ak o platnosti nejakého javu rozhoduje zhoda, ku ktorej dochádzame na základe argumentov, nemôžeme sa vyhnúť otázke – ako sa pritom vyhnúť svojvoľnosti diskutujúcich. Účastníci diskusie argumentom pripisujú (alebo nepripisujú) dôležitosť a význam, avšak kdesi v úzadí, pretože ťažisko argumentácie je prenesené na konsenzus. V tomto sa chápanie akčného výskumu približuje k paradigmatickým základom kvalitatívnych výskumov (McNiff, 2002).

Akčný výskum môže mať charakter kvantitatívneho, kvalitatívneho alebo zmiešaného výskumu. Kvalitatívne výskumy, realizované v oblasti výchovy a vzdelávania pri interpretácii akcentujú subjektívne zretele, pričom aktívne začleňujú „do hry“ všetkých účastníkov. Podľa hodnotení odborníkov (Bradbury, 2008; Heron – Reason, 2001; Pedler – Burgoyne, 2008) kombinácia metód kvalitatívneho výskumu s kvantitatívnymi metódami potom dáva týmto výskumom väčšiu metodologickú ostrosť.

Kombinácia kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu so sebou prináša aj výhodu využitia argumentačne podložených, na údajoch založených záverov. Tu treba zdôrazniť, že najkonštruktívnejší element akčného výskumu, ktorým sa tento typ výskumu líši od čisto interpretatívneho kvalitatívneho výskumu, je postulát, v ktorom je vyjadrená požiadavka meniť súčasný stav.

Interpretatívny prístup so zahrnutím subjektívnych vysvetlení chápania zmyslu, cieľov, postojov atď. všetkých účastníkov výskumu síce predstavuje základ podstaty akčného výskumu. Môže však rýchlo sklízať do predpojatých záverov, čo je dôsledok absencie odstupu od vlastnej praxe, pretože sa účastníci výskumu v dôsledku svojej pozície „vnútorného pozorovateľa“ dostávajú do kruhu vlastných interpretácií, ktoré nevedú k primeraným riešeniam. Preto je také dôležité, aby bol pri získavaní platných výsledkov takýchto výskumov prítomný aj pohľad „zvonka“, a síce taký, aby boli výsledky výskumu predstavené kritickej odbornej verejnosti, ktorá by potom mohla výsledky hodnotiť z hľadiska príspevku k tvorbe konceptov a riešení, ktoré nemajú univerzálny, ale skôr lokálny význam a hodnota ktorých spočíva predovšetkým v tom, že sú aplikovateľné a použiteľné v podobných podmienkach.

Záver

Koncept akčného výskumu v oblasti výchovy a vzdelávania sa od 80. rokov rozvíjal predovšetkým ako prístup vo výskume, ktorý má pomáhať učiteľom objasňovať problémy ich praxe, zlepšovať ju, prispievať k rozvoju ich odbornej autonómie. Učitelia sú v súčasnosti postavení pred početné výzvy: reforma vzdelávacieho systému v horizontálnej aj vertikálnej rovine vyžadujú od učiteľov zmenu ustálených spôsobov a foriem práce. Všetky premeny, pravdaže, nepriniesli iba pozitívne výsledky. Skutočnosťou zostáva, že učitelia sú tými pracovníkmi, ktorí musia vo svojej každodennej praxi vnímať takéto neuralgické body a pomocou systematického, reflektovaného výskumu vlastnej praxe ich meniť k lepšiemu. Akčný výskum v tejto súvislosti predstavuje užitočného pomocníka pre učiteľov. V dôsledku spomínaných výziev sa učitelia musia permanentne vzdelávať, a to aj v oblasti získavania kompetencií, ktoré sú potrebné na výskumnú prácu.

LITERATÚRA

- ALTRICHTER, H. 1990. *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München : Profil.
- ATWEH, B. – KEMMIS, S. – WEEKS, P. 1998. *Action Research in Practice*. London : Routledge.
- BALL, S. 1999. *Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of*

- the Teacher!*. [Citované dňa 22. 5. 2012]. Dostupné na:
<<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001212.htm>>.
- BRADBURY, H. et al. 2008. Action Research at Work : Creating the Future Following the Path from Lewin. In Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.) *The SAGE Handbook of Action Research*. Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : pp. 77-92.
- ELLIOTT, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, Philadelphia : Open University Press.
- ELLIOTT, J. 1998. *The curriculum Experiment*. Buckingham : Open University Press.
- GUSTAVSEN, B., HANSSON, A. and QVALE, T. U. 2008. Action Research and the Challenge of Scope. In Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.) *The SAGE Handbook of Action Research*. Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : pp. 63-76.
- HAMMERSLEY, M. 2002. *Educational Research, Policymaking and Practice*. London : Sage.
- HERON, J. and REASON, P. 2001. The Practice of Co-operative Inquiry : Research 'with' rather than 'on' People. In: Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of Action Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. pp. 179-188.
- MARENTIČ – POŽARNIK, B. et al. 1993. *Okolje in šolske iniciative, Zgodba nekega projekta*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- McNIFF, J. 2002. Action Research: Principles and Practice. London : Routledge.
- McNIFF, J., LOMAX, P., and WHITEHEAD, J. 1996. *You and Your Action Research Project*. London : Routledge.
- NIEMI, H., JAKKU-SIHVONNEN, R. 2006. Research-based Teacher Education. In NIEMI, H., JAKKU-SIHVONNEN, R. (Eds.): *Research-based Teacher Education in Finland*. Helsinki : Finnish Educational Research Association, pp. 31-51.
- PEDLER, M. and BURGOYNE, J. 2008. Action Learning. In Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.): *The SAGE Handbook of Action Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : Sage, pp. 319-332.
- SAHLBERG, P. 2009. *A short history of educational reform in Finland*. [citované 22. mája 2012] Dostupné na:
<<http://192.192.169.112/filedownload/%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf>>.
- VOGRINC, J., VALENČIČ-ZULJAN, M., KREK, J. 2007. *Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni inštituciji*. *Sodobna pedagogika*, vol. 58, No. 5, pp. 48-67.
- WINTER, R. 1998. *Managers, Spectators and Citizens: Where Does 'Theory' Come From in Action Research?* *Educational Action Research*, vol. 6, No. 3, pp. 361-376.
- ZEICHNER, K. 2001. Educational Action Research. In Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of Action Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage, pp. 273-283.

Doc. Jasna Mažgon, PhD., pracuje na Katedre pedagogiky a andragogiky Filozofske fakulty Univerzity v Lubl'ane. Prednáša pedagogickú metodológiu

a štatistiku, vedie semináre využívania počítačového programu SPSS vo výskume. Vo vedeckej a výskumnej činnosti sa ťažiskovo zaoberá otázkami vzťahu medzi paradigmami kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu, možnosťami využitia kvalitatívnych výskumných prístupov a problematike kritérií kvality v kvalitatívnom výskume.

Doc. Jasna Mažgon, PhD.
Filozofická fakulta Lubľanskej univerzity
Lubľana
e-mail: jasna.mazgon@ff.uni-lj.si