

AKČNÝ VÝSKUM A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA

Janka Ferencová¹, Valentína Šuťáková²

¹Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika

²Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Abstrakt

Akčný výskum sa v súčasnosti na Slovensku čoraz častejšie zdôrazňuje ako efektívny spôsob profesijného rozvoja učiteľa a skvalitňovania edukačnej praxe a učenia sa žiaka. Zámerom prehľadovej štúdie je analýza článkov evidovaných v databázach Scopus, WoS, EBSCO, ProQuest, Science Direct za posledných 5 rokov, ktoré skúmajú akčný výskum ako formu profesijného rozvoja učiteľa. Analyzovali sme 25 relevantných štúdií, na základe čoho sme identifikovali benefity a bariéry realizácie akčného skúmania v školách. Výsledky poukazujú na význam akčného výskumu z hľadiska kreovania poznania, skvalitňovania reflexie a učenia sa učiteľov v praxi (kognitívny a metakognitívny aspekt), podpory sebadôvery, autonómnosti učiteľa a kreovania jeho profesijnej identity ako učiteľa – výskumníka (afektívny aspekt) a podpory implementácie vyučovacích stratégií skvalitňujúcich vyučovací proces aj učenie sa žiaka, ale aj rozvíjania zručností plánovať a realizovať akčný výskum a poskytovať supervíziu iným učiteľom v tomto procese (behaviorálny aspekt). Štúdiá zároveň odhaľuje bariéry realizácie akčného výskumu v praxi učiteľov, a to na úrovni individuálnej, organizačnej i širšej komunity, ako aj potrebné podporné prvky týkajúce sa najmä vedenia školy, ale aj spolupráce s inými inštitúciami, najmä univerzitami.

Kľúčová slova: akčný výskum, profesijný rozvoj učiteľa, význam akčného výskumu, bariéry akčného výskumu, podpora akčného skúmania

Abstract

ACTION RESEARCH AND TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

In the present time, action research in Slovakia is being increasingly emphasized as an effective way of teacher's professional development and improving the quality of educational praxis and student's learning. The aim of the review study is to analyze the studies registered in the databases Scopus, WoS, EBSCO, ProQuest, Science Direct for the past 5 years, which examine action research as a form of the teacher's professional development. We had analyzed 25 relevant studies, based on which we identified the benefits and barriers of the implementation of the action research in schools. The results show the importance of the action research from the point of view of creating

knowledge, improving reflection and teachers' learning in the practice (cognitive and metacognitive aspect), supporting self-esteem, autonomy of the teacher and creating their own professional identity as a teacher – researcher (affective aspect) and supporting the implementation of teaching strategies that improve the quality of the teaching process and student learning, but also developing planning skills and skills implementing action research and providing supervision to other teachers in this process (behavioral aspect). The study also reveals the barriers to the implementation of the action research in the teachers' praxis, namely at the individual, organizational and also wider community level, as well as the necessary supporting elements related mainly to the school leadership, however also to the cooperation with other institutions, particularly universities.

Keywords: action research, teacher's professional development, importance of action research, barriers to action research, support of the action research XX.

1. ÚVOD

Profesijný rozvoj učiteľa je jedným z kľúčových prvkov zvyšovania kvality edukácie. Práve preto je tejto problematike venovaný v odbornej literatúre na Slovensku aj v zahraničí pomerne veľký priestor.

Profesijný rozvoj chápeme ako proces neustáleho zdokonaľovania vlastných kompetencií, teda vedomostí, zručností, ale aj motivácie, postojov, osobnostných kvalít tak, aby učiteľ dokázal čo najefektívnejšie vykonávať funkcie a roly späté s jeho povolaním, predvídať a iniciovať zmeny a výzvy v oblasti vzdelávania a učenia sa, čo v konečnom dôsledku prinesie kvalitatívne zmeny do vyučovacieho procesu a procesu učenia sa žiaka. Pavlov et al. (2018, s. 83) chápu rozvoj učiteľa ako profesijný rast získaný skúsenosťami a skúmaním vlastnej praxe. Umožňuje učiteľovi lepšie pochopiť edukačnú prax a seba samého v role učiteľa, je o profesijnom učení sa učiteľa, o učení, ako sa učiť, o získavaní nových vedomostí a zručností a ich implementácii do praxe (Avalos, 2011; Richards & Farrell, 2005).

Existuje viacero modelov jeho realizácie. Prehľadne ich usporadúva a popisuje Hooker (2008). Delí modely do troch širších kategórií: štandardizované (najmä workshopy, semináre, školenia a pod.); založené na lokálnych komunitách praxe (pozorovanie a hodnotenie, otvorené vyučovanie, lesson study, case study, mentoring, skupina kritických priateľov, školy profesijného rozvoja, akčný výskum); individuálne riadený profesijný rozvoj (portfóliá, reflexívne zápisky, mikroyučovacie analýzy cez video/audio záznamy a pod.).

Na Slovensku doposiaľ prevládali tradičné formy profesijného rozvoja, ktoré zahŕňajú najmä jednoduché workshopy, semináre, prednášky či hromadné vzdelávacie podujatia založené skôr na transmisii poznatkov. Ukazuje sa, že tieto tradičné formy sú málo efektívne z hľadiska dopadu na edukačnú prax učiteľov. Snahou je kreovať model,

ktorý je vo väčšej miere založený na lokálnych komunitách praxe. Jednou z možných účinných foriem profesijného rozvoja je akčný výskum.

Akčný výskum (AV) je špecifickým typom výskumu, ktorý využívajú profesionáli, praktici s cieľom zlepšiť prax. Ako sa uvádza v dokumentoch OECD (2009; 2012) angažovanie sa učiteľa vo výskumných aktivitách je kľúčovým prvkom jeho profesijného rozvoja. Učiteľ si tak kreuje svoju profesijnú identitu ako výskumník a inovátor, tvorca kurikula.

Akčný výskum umožňuje hľadať cesty skvalitňovania edukačného procesu prostredníctvom zlepšovania vlastnej vyučovacej praxe, a tým aj zvyšovania úrovne učenia sa žiakov. Hlavným účelom AV pre samotných učiteľov je získať relevantné dáta vlastnej vyučovacej praxe, ktoré je možné využiť na zlepšenie učenia sa žiakov. Učiteľia však realizujú AV aj kvôli vlastnému profesijnému rastu (Garin, 2016; Johnson, 1995). K základným charakteristikám akčného výskumu patrí (Koshy, 2010, s. 1, 2):

- AV je využívaný v záujme zlepšenia edukačnej praxe; zahŕňa plánovanie, akciu, evalváciu a reflexiu a zmenu edukačnej praxe na základe relevantných dát;
- AV môže byť realizovaný ako individuálna aktivita so spoločným účelom, je preto často označovaný ako participatívny a kolaboratívny;
- je situovaný v praxi;
- rozvíja reflexiu na základe interpretácií participantov;
- poznanie je kreované na základe akcie, intervencie priamo v praxi;
- AV zahŕňa riešenie problému, pokiaľ riešenie problému vedie k zlepšeniu praxe;
- v AV sa zistenia objavujú priamo v akcii, a nie sú absolútne.

AV ako forma bádania je realizovaný s porozumením a prínosom pre prax, jej zlepšenie. Je

realizovaný špirálovite v relatívne samostatných cykloch *plánovania* akcie/intervencie; *realizácie* akcie a *pozorovania* jej procesu a dôsledkov; *reflexie* procesu a dôsledkov a následného nového plánovania, akcie, pozorovania atď.

Akčný výskum je založený na skúmaní, reflektovaní vlastnej praxe, pričom práve reflexia praxe je dôležitou súčasťou profesijného rozvoja učiteľa. Hopkins (2002) tvrdí, že ak realizujeme AV, je možné povedať, že sa zaoberáme teoretizovaním vyučovania, pretože zároveň systematicky a kriticky reflektujeme prax a kreujeme vlastné poznanie na základe prepájania teórie s praktickou skúsenosťou. Prostredníctvom AV sa učiteľ stáva reflektívnym praktikom, výskumníkom vlastnej vyučovacej praxe, ktorú dokáže lepšie pochopiť, realizovať a vysvetliť na základe relevantných, výskumom získaných dát. Preto tiež hovoríme o praxi založenej na dôkazoch (evidence-based practice) a o profesii učiteľa ako profesii založenej na výskume (research-based profession). (Hargreaves, 1996). Zmyslom akčného skúmania je učiť sa z praxe a prostredníctvom praxe v záujme vlastného profesijného rozvoja.

2. CIELE A METODOLOGICKÝ POSTUP

Štúdia má charakter literárneho prehľadu. Jej cieľom je analýza a zovšeobecnenie doterajších poznatkov o akčnom výskume v kontexte profesijného rozvoja učiteľa za posledných päť rokov v časopiseckej literatúre a článkoch z vedeckých konferencií. Pri analýze dostupných článkov sme vychádzali z nasledovných otázok:

- *Ako sú popisované benefity realizácie akčného skúmania z hľadiska profesijného rozvoja učiteľa v dostupnej časopiseckej literatúre a konferenčných článkoch?*
- *Ako sú popisované bariéry realizácie akčného skúmania v dostupnej časopiseckej literatúre a konferenčných článkoch?*

Vyhľadávanie a štúdium literatúry bolo realizované v januári až júli 2022 s využitím databáz Wos, Scopus, ProQuest, EBSCO, Science Direct. Vyhľadávali a analyzovali sme dokumenty, ktoré zodpovedali nasledovným kritériám: 1. recenzované články v časopisoch a konferenčných zborníkoch, 2. články za posledných 5 rokov (2017–2022), 3. empirické štúdie zaoberajúce sa akčným výskumom v kontexte profesijného rozvoja učiteľa, 4. články v anglickom, českom alebo slovenskom jazyku, 5. plnotextové články. Pri vyhľadávaní sme ako kľúčové slová zadávali: „action research“ and „teachers' professional development“ alebo „action

research“ and „teachers' professional learning“ alebo „action research“ and „in-service teachers' education“.

Našli sme 90 článkov, ktoré boli v databázach voľne dostupné na čítanie. Štúdiom abstraktov sme postupne vybrali 53 článkov, ktoré sme ďalej analyzovali. Z pôvodného počtu vyhladaných dokumentov sme vyradili tie, ktoré sa priamo nezaoberali akčným výskumom ako metódou profesijného rozvoja učiteľa. Väčšinou bol akčný výskum využitý ako výskumná metóda skúmajúca vzťah medzi inými premennými. Postupnou analýzou a redukovaním štúdií na tie, ktoré zodpovedajú vopred stanoveným kritériám sme získali 25 relevantných štúdií, ktoré sme podrobili hlbšej analýze.

3. VÝSLEDKY

V ďalšej časti článku sumarizujeme benefity AV v kontexte profesijného rozvoja učiteľa, ale aj bariéry jeho realizácie a podporné prvky na základe analýzy vybraných článkov.

Benefity akčného výskumu

Analýzou vybraných štúdií sme identifikovali benefity AV na úrovni kognitívnej, metakognitívnej, afektívnej aj behaviorálnej.

Akčný výskum a učiteľ ako tvorca poznania a reflektívny profesionál

Akčný výskum ako forma profesijného rozvoja je založený na akcii a reflexii. Svojou podstatou ide o spôsob skúsenostného učenia sa, ktorý má význam z hľadiska zlepšovania pochopenia vlastnej vyučovacej praxe, ale aj učenia sa žiaka, realizácie informovaných, na dátach založených rozhodnutí a najmä ako kolaboratívna aktivita je tiež spájaný s kreovaním nového poznania prostredníctvom dialógu. Uvedené prínosy akčného výskumu sú v súvislosti s kognitívnym a metakognitívnym aspektom rozvoja učiteľovej osobnosti spomínané v odbornej literatúre najviac (Acharya, 2022; Elm & Nordqvist, 2019; Esparza, Lynch-Arroyo and Olimpo, 2022; Guan, 2021; Leuverink & Aarts, 2019; Ronen, 2020 a ďalší).

Hales (2017) svojou štúdiou potvrdzuje význam akčného výskumu a profesijnej učiacej sa komunity ako kontextu pre *kreovanie nového poznania* v spoločnom dialógu. Za kľúčový faktor profesijného učenia sa učiteľov považuje rozhovor. V štúdiu popisuje skupinu ôsmich učiteľov a jedného vedúceho pedagogického zamestnanca, ktorí vytvorili profesijnú učiacu sa komunitu využívajúcu

participatívny akčný výskum za účelom zlepšenia vzájomných interakcií a zamerania práce na dosahovanie cieľov. Štúdia odhalila aj ďalšie benefity AV prejavujúce sa v afektívnej aj behaviorálnej doméne.

V súvislosti s generovaním poznania podnetná je štúdia holandských autorov (van Schaik *et al.*, 2019), ktorí skúmali význam AV učiteľov pri kreovaní nového poznania v spolupráci s externými poradcami, najmä výskumníkmi z univerzít. Práve spolupráca bola významná aj z hľadiska prepájania výskumu s praktickými skúsenosťami a zručnosťami učiteľov.

Štúdia Guanovej (2021) poukazuje na význam kolaboratívneho akčného skúmania z hľadiska profesijného rozvoja učiteľov aj študentov učiteľstva. *Konkrétne špecifikuje také benefity, ktoré súvisia s vyššou mierou porozumenia vyučovaniu a učebnému procesu žiaka, ale aj s vyššou mierou schopnosti monitorovania vlastného vyučovania.* Uvedené malo za následok ďalšie prínosy prejavujúce sa v behaviorálnej rovine (vyššia miera autonómnosti, využívanie rozličných metód, odpovedanie na učebné potreby žiaka, vyššia miera schopnosti kooperovať).

Veľmi prehľadne a systematicky prezentujú benefity na úrovni individuálnej, organizačnej aj širšej komunity štúdia Bendtsenovej, Forsmanovej & Björklundovej (2022), Edwardsovej (2019) a de Beera (2019). Edwards skúmala názory manažérov centra výučby angličtiny pre zahraničných študentov v Austrálii (ELICOS - English Language Intensive Courses for Overseas Students). Štúdia potvrdila význam AV z hľadiska profesijného rozvoja učiteľov v dvoch kľúčových oblastiach: 1. pri rozvíjaní učiteľov ako reflektívnych praktikov; 2. pri rozvíjaní schopnosti sebariadenia učenia sa.

Učiteľ ako angažovaný profesionál a výskumník

V afektívnej doméne sa ukazuje hlavný prínos AV vo vyššej miere angažovanosti a motivácie učiteľov (Banegas, 2019; Edwards, 2019; Hales, 2017; Nurhasanah, 2020; Ronen, 2020).

Betlem, Clary & Jones (2019) popisujú (kontextualizovaný) model profesijného rozvoja (označovaný ako MtM model – Mentoring the Mentor) s využitím participatívneho akčného výskumu (PAV) zameraný na podporu rozvoja mentorských zručností učiteľov a podporu kultúry kolaboratívneho bádania. Okrem týchto benefitov konštatujú aj význam PAV z hľadiska rozvoja *zmyslu pre profesijný rozvoj kolegov*, iných učiteľov.

Khan, Grijalva & Enriquez-Gates (2019) analyzujú význam akčného výskumu v profesijnom rozvoji učiteľov ako aktérov zmeny a podpory reformných zmien edukácie. Za významné považujú *zmeny v myslení a postojoch učiteľov* vo vzťahu k vyučovaciemu procesu a zavádzaniu zmysluplných zmien a *posilnenie sebadôvery* učiteľov, podobne ako autorky Bendtsen, Forsman and Björklund (2022).

Ronen (2020) vo svojej štúdii hovorí o *kreovaní profesijnej identity* učiteľa ako lídra edukačného procesu. Špecificky na prínos akčného výskumu z hľadiska kreovania profesijnej identity učiteľa je zameraná štúdia Meihamiho & Werbińskiej (2021). Štúdia je zameraná na kreovanie profesijnej identity ESP (English for specific purposes) učiteľov ako výskumníkov a nezávislých profesionálov.

Učiteľ ako autonómny profesionál, supervízor, tvorca kolaboratívnej kultúry

V rovine behaviorálnej sa význam akčného výskumu prepája s viacerými benefitmi na úrovni individuálnej vyučovacej praxe, ale aj tímovej spolupráce, vodcovstva a kreovania kolaboratívnej kultúry. U učiteľov realizujúcich akčný výskum bola zistená vyššia miera *samosťatnosti a autonómnosti* pri práci s kurikulumom (Banegas, 2019; Guanová, 2021), *schopnosti odpovedať na rozličné učebné potreby žiakov* prispôbením učenia, učebných materiálov, vyučovacích metód a rozvoja *kooperatívnych, komunikatívnych a vôbec interpersonálnych zručností* učiteľov (a študentov učiteľstva) (Betlem, Clary & Jones, 2019). Edwardsovej štúdia potvrdila význam AV z hľadiska *overovania kvality pedagogických zručností* učiteľov, ale aj *rozvoja vodcovských zručností a schopnosti supervízie pri realizácii AV* inými učiteľmi. Rozvoj vodcovských a mentorských zručností prostredníctvom participatívneho akčného výskumu potvrdila aj štúdia Betlemovej, Claryovej & Jonesovej (2019).

Významný je prínos AV z hľadiska *budovania profesijnej komunity a zvyšovania profesionality učiteľa* cez posilnenie jeho roly výskumníka a zároveň praktika realizujúceho informované a na základe empirických dát zdôvodniteľné rozhodnutia (Banegas, 2019; Hales, 2017; Harris *et al.*, 2020).

Bariéry akčného skúmania učiteľov

Aj napriek nespornému významu pre profesijný rast i skvalitňovanie edukačnej praxe v školách, nie je akčný výskum doposiaľ vo väčšej miere dôsledne v školách realizovaný. V odbornej literatúre sa

spomínajú rôzne bariéry na úrovni individuálnej, organizačnej i širšej komunity.

Individuálna úroveň

Na individuálnej úrovni je to predovšetkým *nedostatok vedomostí a zručností realizovať AV*, ale aj nedôvera učiteľov v jeho efektívnosť z hľadiska profesijného rozvoja a skvalitňovania úrovne vyučovania (Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam, 2017; Harris *et al.*, 2020). Banegas (2019) vo svojej štúdii upozorňuje na *nízku mieru sebadôvery a motivácie učiteľov transformovať kurikulum prostredníctvom akčného skúmania*, z čoho zároveň podľa autora vyplýva potreba vyššej miery podpory učiteľov pri realizácii akčného skúmania a úprave kurikula prostredníctvom výskumu.

Úroveň školy, manažmentu

Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam (2017) na základe svojej štúdie zdôrazňujú aj potrebu organizačnej podpory pre realizáciu AV v praxi učiteľov. Na bariéry súvisiace s *nízkou mierou podpory zo strany vedenia školy*, najmä riaditeľa, upozorňuje napríklad štúdia Esparzu, Lynch-Arroyovej & Olimpa, 2022; Garinovej (2017); van Schaika *et al.* (2019). Autori van Schaik *et al.* (2019) konštatujú význam vedenia školy pri podpore aplikácie výsledkov AV učiteľov do edukačnej praxe školy. Bariérou na strane riaditeľa školy je *nedostatočná vízia v oblasti profesijného rozvoja učiteľa, nízka úroveň podpory bádateľských aktivít učiteľov* ako súčasť vytvárania podmienok pre aplikáciu výsled-

kov AV do edukačného prostredia školy. Bariérou teda je, ak *nové poznanie získané na báze akčného skúmania zostane izolované*, neprepojené s ostatnými aktivitami a procesmi v škole.

Úroveň širšej komunity

Harris *et al.* (2020) vo svojej štúdii upozorňujú na *vysokú mieru náročnosti učiteľského povolania, vysoké očakávania spoločnosti od učiteľov* (sytémový tlak), *kultúru založenú na výkonoch*, štandardizovaných testoch a zároveň *nedostatok času* na plnenie predpísaného kurikula. To všetko zvyšuje únavu učiteľov a neochotu plniť požiadavky súvisiace s realizáciou AV. Istou bariérou realizácie akčného skúmania sú napríklad aj *nesystémové opatrenia* zo strany štátu. Napr. v Indonézii sú učitelia na základe vládneho nariadenia povinní realizovať v triedach akčný výskum, ak chcú dosiahnuť vyššiu úroveň svojej profesionálnej kariéry. Problém je, že, pre efektívne naplnenie tejto podmienky je dôležitá podpora rozvoja vedomostí a zručností učiteľov súvisiacich s realizáciou AV v praxi, ktorá však učiteľom chýba. Na *nízku úroveň podpory rozvíjania zručností učiteľov* realizovať akčný výskum vo svojej praxi upozorňujú aj Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam (2017). V súvislosti s dôležitosťou podpory zo strany štátu a vzdelávacej politiky poukazuje štúdia Kyawovej (2022) na potrebu zvážiť možné vedľajšie účinky politických stimulov. Za problematické považuje, ak sa učitelia zapájajú do výskumu kvôli povýšeniu, konkurenčnému tlaku a pod., a nie kvôli vlastnému profesijnému rastu.

ZÁVER

Akčný výskum by mal byť integrálnou súčasťou práce učiteľa, jeho profesijného rozvoja. Popularita akčného výskumu stúpala okolo roku 1980, avšak už v 30. rokoch John Dewey písal o učiteľovi – výskumníkovi a potrebe prinášať poznanie do praxe zo strany učiteľa. AV umožňuje zaujať kritický postoj voči vlastnej vyučovacej praxi a prostredníctvom jej skúmania ju zároveň efektívne modifikovať. Umožňuje riešenie problémov a generovanie poznania (Coghlan & Branick, 2014), je teda zároveň katalyzátorom profesijného rozvoja. Rauch *et al.* (2021) uvádzajú, že akčný výskum má dvojaký cieľ: pochopenie ako výsledok reflexie a rozvoj ako výsledok konania.

Aj napriek viacerým benefitom, v praxi sa s dôslednou a systematickou realizáciou akčného skúmania v praxi učiteľov príliš často nestretávame. Z analyzovaných štúdií vyplynuli bariéry na úrovni individuálnej, organizačnej i širšej komunity.

AV ako katalyzátor profesijného rozvoja si vyžaduje intelektuálnu, praktickú a organizačnú podporu (Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam, 2017; Banegas, 2019). Predovšetkým je dôležité nielen formálne vyžadovať realizáciu výskumných aktivít v praxi učiteľa, ale zároveň podporiť učiteľov pri rozvíjaní poznatkov a zručností o akčnom výskume cez rôzne vzdelávacie programy, najmä spolupracou s výskumníkmi z akademického prostredia. Ako účinný nástroj sa ukazujú školy profesijného rozvoja poskytujúce vzdelávanie na báze kolaboratívneho akčného skúmania učiteľov, výskumníkov a študentov učiteľstva.

V školách je potrebné kreovať kultúru založenú na participácii, spolupráci, vzájomnom učení sa. Vytvoriť priestor a čas na spoločné stretnutia, reflexie, skúmanie vyučovania (Ferencová, Šutáková & Petříková, 2019; Šutáková, Ferencová & Rovňanová, 2019). V mnohých štúdiách sa odporúča komponovať do týždenného rozvrhu učiteľa aj takéto pravidelné aktivity a stretnutia.

Dôležitým prvkom podpory je prepájanie cieľov akčného výskumu učiteľov s potrebami praxe školy, ale aj širšej komunity a implementácia výsledkov akčného skúmania do vyučovacej praxe, ale aj pri tvorbe miestnych politík. Je potrebné prijímať také opatrenia, ktoré podporia realizáciu akčného skúmania zo strany učiteľov s motiváciou vlastného profesijného rozvoja v záujme skvalitňovania edukačnej praxe a učenia sa žiaka, nie len pre kariérny postup.

Príspevok vyšiel s podporou projektu KEGA č. 019PU-4/2022 Podpora akčného skúmania v profesijnom učení sa učiteľov.

LITERATÚRA

- Acharya, K. P. *et al.* (2021). Science Learning from the School Garden through Participatory Action Research in Nepal. *The Qualitative Report*, 27(6), 1623–1634. Dostupné z: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4561>
- Arjumand, Ara. (2017). Action Research and Continuous Professional Development. *Journal of Bangladesh Studies*, 19(1–2), 54–62.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Banegas, D. L. (2019). Language curriculum transformation and motivation through action research. *The Curriculum Journal*, 30(4), 422–440. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646145>
- Bedford, T. (2022). Constructing a Transformative Sustainability Pedagogy: Teacher Empowerment for a Sustainable Future. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 5–18. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0002>
- Bendtsen, M., Forsman, L., & Björklund, M. (2022). Exploring Empowering Practices for Teachers' Sustainable Continuing Professional Development. *Educational Research*, 64(1), 60–76. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2000338>
- Betlem, E., Clary, D., & Jones, M. (2019). Mentoring the Mentor: Professional Development Through a School-university Partnership. *Asia-pacific Journal of Teacher Education* 2019, 47(4), 327–346. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. In Baker, E., McGaw, B., & Peterson, P. (Eds.), *International encyclopedia of education* (s. 548–555), Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Brestovanský *et al.* (2020). *Zuzana a jej škola. Príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: PdF TU.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. Sage Publications.
- Çetin, C., & Bayrakçı, M. (2019). Teacher Professional Development Models for Effective Teaching and Learning in Schools. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 6(1), 32–38.
- Coghlan, D., & Branick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*. SAGE Publications.
- Cortes, S. T., Pineda, H. A., & Geverola, J. R. D. (2021). Examining Competence in Action Research of Basic Education Teachers in Cebu City, Philippines. *Journal of Nusantara Studies* 2021, 6(2) 202–230. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol6iss2pp202-230>
- De Beer, J. (2019). The Affordances of Project-based Learning and Classroom Action Research in the Teaching and Learning of Natural Sciences. *Perspectives in Education*, 37(2), 67–79. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v37i2.5>
- Doqaruni, V. R., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2017). A Mixed Methods Research on Teachers' Beliefs about Action Research in Second Language Education. *International Journal of Action Research*, 01, 75–94. Dostupné z: <https://doi.org/10.3224/ijar.v13i1.06>
- Edwards, E. (2019). Language teacher research: managers' perceptions of the micro, meso and macro levels of development. *The European journal of applied linguistics and TEFL*, 101–121.
- Elm, A., & Nordqvist, I. (2019). The research circle - a tool for preschool teachers' professional learning and preschool development. *European journal of teacher education*, 42(5), 621–633. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652899>

- Esparza, D., Lynch-Arroyo, R. L., & Olimpo, J. T. (2022). Empowering Current and Future Educators: Using a Scalable Action Research Module as a Mechanism to Promote High-Quality Teaching and Learning in STEM. *Front. Educ.*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.754097>.
- Ferencová, J., Šutáková, V., & Petříková, A. (2019). School Culture in Slovakia from Perspective of Innovations of Educational Processes. In *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism*. Londýn: Future Academy, 701–709. Dostupné z: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/SCTCMG2018FA079>
- Garin, E. (2016). What Every PDS Partner Should Know about Action Research. *School-University Partnerships*, 9(2), 9–17.
- Guan, L. (2021). Investigation into Improvement of Teacher Autonomy and Student Autonomy through Collaborative Action Research. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(1), 76–80. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1101.09>
- Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as Adult Learners: Re-conceptualizing Professional Development. *Journal of Adult Education*, 36(1), 1–18.
- Hales, P. (2017). Shifts in Teacher Talk in a Participatory Action Research Professional Learning Community. *Studia paedagogica*, 22(4), 31–53. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-3>
- Hargreaves, D. (1996). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. In: *Teacher Training Agency Annual Lecture*. Dostupné z: TTA Hargreaves lecture.pdf (ioe.ac.uk)
- Harris, L. et al. (2020). Fostering Beginning Teacher Growth through Action Research. *School-University Partnerships: The Impact of Teacher Leadership on Student Learning in Professional Development Schools*, 12(4), 97–110.
- Hooker, M. (2008). *Models and best practices in teacher professional development*. Dostupné z: (54) Models and Best Practices in Teacher Professional Development | Mary Hooker - Academia.edu
- Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.
- Johannesson, P. (2022) Development of Professional Learning Communities Through Action Research: Understanding Professional Learning in Practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411–426, <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Johnson, B. M. (1995). Why Conduct Action Research? *Teaching and Change*, 3(1), 90–104.
- Jones, M. (2001). Mentors' Perceptions of their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75–94.
- Khan, R., Grijalva, R., & Enriquez-Gates, A. (2019). Teachers as Change Agents: Promoting Meaningful Professional Development Using Action Research to Support International Educational Reform. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(2), 214–225.
- Knapp, M. (2003). Professional Development as a Policy Pathway. In Floden, R. (Ed.), *Review of research in education* (s. 109–158), Washington, DC: American Educational Research Association.
- Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice*. Sage Publications.
- Kyaw, M. T. (2022). Policy for Promoting Teacher Educators' Research Engagement in Myanmar. *Teaching and Teacher Education*, 113, Dostupné z: Policy for promoting teacher educators' research engagement in Myanmar - ScienceDirect
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Arlington, VA: Education Association National.
- Leuverink, K. R. K., & Aarts, A. M. L. R. (2021). Exploring Secondary Education Teachers' Research Attitude. *Educational Studies*, 27(5), 758–777. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1982676>. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1982676>
- Maynard, T., & Furlong, J. (1993). *Learning to Teach and Models of Mentoring*. In McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (Eds.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education*. London: Kogan Page.
- Meihami, H., & Werbińska, D. (2022). Role of action research in ESP teachers' professional identity development. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 13(1), 31–43. <https://doi.org/10.22055/RALS.2022.17423>
- Nurhasanah, F. et al. (2020). Collaborative Classroom Action Research for Mathematics and Science Teachers in Indonesia. *Journal of Physics: Conference Series*, 1613. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1613/1/012024>
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Dostupné z: <http://www.oecd.org>
- OECD. (2012). *Does Performance-based Pay Improve Teaching?* Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org>
- Pavlov et al. (2018). *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum.

- Rauch, F., Steiner, R., & Kurz, P. (2021). Action Research for Education for Sustainable Development: The Case of the University In-Service Course 'Education for Sustainable Development – Innovations in School and Teacher Education (BINE)'. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1971098>. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1971098>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Ronen, I. K. (2020). Action Research as a Methodology for Professional Development in Leading an Educational Process. *Studies in Educational Evaluation*, 64. Dostupné z: Action Research as a Methodology for Professional Development in Leading an Educational Process - ScienceDirect
- Rowell, L.L., E.Y. Polush, M. Riel, & A. Bruewer. (2015). "Action Researchers' Perspectives about the Distinguishing Characteristics of Action Research: A Delphi and Learning Circles Mixed-Methods Study." *Educational Action Research* 23 (2): 243–270. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.990987>
- Šufáková, V., Ferencová, J., & Rovňanová, L. (2019). *Inovatívna kultúra učiacej sa školy*. Prešov: FHPV.
- Van Schaik, P. et al. (2019). Approaches to Co-construction of Knowledge in Teacher Learning Groups. *Teaching and Teacher Education*, 84, 30–43. Dostupné z: Approaches to Co-construction of Knowledge in Teacher Learning Groups – ScienceDirect
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement (*Issues & Answers Report, REL 2007–No.033*), Washington, DC: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zhen, X., Yin, H., & Wang, X. (2021). "Doing Authentic Research" with Artifacts to Facilitate Teacher Learning Across Multiple Communities. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1–14. Dostupné z: "Doing Authentic Research" with Artifacts to Facilitate Teacher Learning Across Multiple Communities - ScienceDirect.

Kontakt

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.: janka.ferencova@unipo.sk

PhDr. Valentína Šufáková, PhD.: valentina.sutakova@unipo.sk