



# Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole

Martin Brestovanský · Katarína Kotuláková

Pedagogická fakulta  
Trnavskej univerzity v Trnave

# Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole

Metodika pre prípravu na stretnutia didaktických reflektívnych komunít

© doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD.,  
doc. PaedDr. Katarína Kotul'áková, PhD.

Vydala Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Trnava 2020

ISBN 978-80-568-0274-8

V spolupráci  
s Fórom proaktívnych škôl



Táto publikácia vznikla  
s finančnou podporou grantovej  
agentúry KEGA v rámci  
projektu  
č. 004TTU-4/2020 *Didaktické  
reflektívne komunity.*



Projekt KEGA č. 004TTU-4/2020



## Úvod

Našou dlhodobou snahou vo Fóre proaktívnych škôl je dosiahnuť stav, v ktorom sa zo školy a školského kolektívu stane **učiaca sa komunita** (viac pozri Brestovanský et al., 2020) a vznikne **seba-transformujúca sa organizácia**, ktorej sa darí tvoriť vlastné prostredie ako jeden kompaktný organický celok fungujúci a rozvíjajúci sa v ekosystéme vonkajšej i vnútornej podpory, vďaka čomu dokáže odpovedať na individuálne výchovno-vzdelávacie i rozvojové/rastové potreby všetkých detí (viac pozri Brestovanský, 2019a). **Didaktické reflektívne komunity - DRK** (viac pozri City, Elmore et al., 2009; Brestovanský, 2019b) predstavujú jeden z modelov a prvkov postupného rozvoja učiacej sa komunity a seba-transformujúcej sa organizácie. DRK definujeme ako skupinu a zároveň ako proces. Ide o relatívne ustálenú skupinu profesionálov angažovaných vo výchovno-vzdelávacom procese v sieti implikovaných inštitúcií: vedúcich pracovníkov a expertných učiteľov vybraných škôl; iných odborných pracovníkov; zástupcov zriaďovateľ'a; akademikov učiteľských fakúlt; príp. odborníkov z radov rodičov. V skupine by malo byť prítomných od 25 do 35 účastníkov. Prax komunity je navrhnutá tak, aby prenášala diskusiu o vzdelávaní priamo do procesu rozvoja školy. Praxou sa tu myslí súbor protokolov a procesov pre pozorovanie, analýzu, diskusiu a porozumenie vzdelávaciemu procesu, ktoré môže byť využité v rozvoji učenia sa žiakov v celom spektre činností. Zloženie komunity vyjadruje porozumenie, že zmena v kvalite vyučovania sa musí diať v podmienkach komplexnej podpory. Je teda vhodné, aby v nej mali zastúpenie kategórie všetkých dôležitých aktérov.

Práca DRK sa sústreďí na tzv. **didaktické jadro**, ktoré predstavuje známy trojuholník žiak – obsah – učiteľ. V našom prípade budeme hovoriť o didaktickom štvoruholníku, inšpirovaní Slavíkom a kol. (2017, s. 131): **žiak/tvorca - žiak/partner - obsah - učiteľ**. „Sú len tri spôsoby ako skvalitniť učenie sa žiaka. Prvým je zvýšiť úroveň poznatkov a zručností, ktoré učiteľ prináša do vyučovacieho procesu. Druhým je zvýšiť úroveň

*a komplexnosť obsahu, ktorý sa majú žiaci naučiť. A tretím je zmeniť rolu žiaka vo vyučovacom procese. To je celé. Ak nerobíte jednu z týchto troch vecí, neskvalitňujete vyučovanie a učenie sa. Všetko ostatné je len inštrumentálne k tomuto jadrú, t.j. všetok, čo nie je súčasťou didaktického štvoruholníka, môže mať nejaký dopad na učenie sa žiaka a jeho výkon len tým, že ovplyvňuje to, čo funguje vo vnútri tohto jadra. Často, keď učiteľ premýšľa na „zmenou“ vyučovania, typicky sa zameriava na niečo (rôzne štruktúry a procesy) mimo didaktického jadra“ (City et al., 2009). Napr. učiteľ sa rozhodne vytvárať skupinky žiakov určitým spôsobom, pretože teória kooperatívneho vyučovania mu hovorí, že toto zmení vzťah žiaka k obsahu. Ale v skutočnosti nie samotná prax skupinkovania žiakov prináša žiakovi učenie sa, ale konkrétna rola, ktorú žiak v tej skupinke má, ktorá je zároveň naviazaná na obsah a zručnosti, ktoré sa žiak má učiť. Ak sa zmeny v spôsobe delenia do skupín nedotknú didaktického jadra, potom pravdepodobne nebudú mať žiadny dosah na rast kvality učenia sa žiaka.*

Predmetom našej snahy o rozvoj je priama vyučovacia prax, postupy a zadania, ktoré dáva učiteľ, obsah, ktorý ponúka, a reakcie (činnosť) žiakov, ktorá im zodpovedá. Teda nie to, čo si učiteľ myslí, že zadáva, ani to, čo predpisuje ako činnosť kurikulum, ale výhradne **to, čo naozaj žiaci na hodinách na základe zadaní robia a ako reagujú, príp. ako nereagujú.**

Aby sme takéto presné zameranie dokázali dosiahnuť, potrebuje mať DRK k dispozícii poznatky o tom, čo samotná škola, ktorú ide pozorovať a analyzovať, považuje za problém, ktorý potrebuje riešiť. Preto prvým zo štyroch esenciálnych krokov v realizácii metódy didaktických reflektívnych komunít (DRK) je identifikovanie problému praxe (ďalšími sú: pozorovanie; rozbor dát a určenie krokov pre ďalší rozvoj).

## O čo nám ide

**Cieľom tejto publikácie je poskytnúť metodiku / návod pre školu, aby vedenie a učitelia spoločne dokázali čo najpresnejšie a validne pomenovať problémy vo vlastnom vyučovaní.** Každá škola má svoje osobitosti – miesto a prostredie, v ktorom sa nachádza, žiakov a študentov, ktorí ju navštevujú, učiteľov, ktorí v nej učia, vážnejšie či menej vážne problémy, na ktoré vo vyučovacom procese naráža. Aký je ten Váš? Viete ho identifikovať? Viete ho pomenovať? Problém praxe je špecifický problém v rozvoji vyučovania, ktorý si škola uvedomuje a vo veci ktorého žiada od komunity spätnú väzbu. Týka sa didaktického jadra, je zreteľne popísaný, pozorovateľný, má významný dopad na kvalitu vyučovania a je v možnostiach školy ho meniť (City, 2011).

Nápomocnými môžu byť otázky, ako napr.: Viete si predstaviť, aká nastane zmena v didaktickom jadre (učiteľ, žiak-tvorca, žiak-partner, obsah), ak sa problém úspešne vyrieši? Je problém pozorovateľný na hodinách? Ak sa komunita (DRK) stretne na škole a pôjde na vyučovanie daný problém sledovať, aký typ výstupov vznikne z pozorovania? Je problém možné doložiť aj inými dátami, kvantitatívnymi alebo kvalitatívnymi? Týka sa problém viacerých ročníkov? Spôsobí vyriešenie problému signifikantnú zmenu v učení (sa) žiakov?

Problém praxe nie je spojený len s jedným individuálnym prípadom, zväčša zahŕňa väčšiu skupinu učiteľov, resp. žiakov. Pôvodne sa síce môže objaviť v pozorovaní praxe jedného učiteľa, ale po ďalšej analýze, napr. aj skrze interaktívne protokoly, ktoré popisujeme nižšie, zistíme, že sa problém týka mnohých ďalších. Jeho riešenie má teda významný dopad na vzdelávanie na škole. **Vyriešenie tohto problému sa prejaví v zlepšenom školskom výkone žiakov.**

Preto proces identifikovania problému funguje najlepšie, keď je spojený s dlhodobým profesijným vzdelávaním učiteľov (napr. pravidelné metodické stretnutia celého učiteľského kolektívu počas tzv. metodických dní na škole a pod.). Zároveň by sa mal **opierať o dáta**. Odporúčame, aby sa na procese identifikácie praktických vyučovacích problémov zúčastnil čo najvyšší počet učiteľov, hoci niekde môže byť efektívnejšie, keď sa stretnú len lídri pracovných skupín (predmetových komisií alebo ročníkových skupín). Najmenej prínosným sa javí byť, ak riaditeľ alebo úzke vedenie samo rozhodne, čo je tým „problémom praxe“. Takéto rozhodnutie neodráža objektívne dáta a najmä spôsobí, že učители takýto „problém praxe“ nebudú považovať za svoj, nebudú vnútorne motivovaní ho riešiť. Formulovaniu problému praxe by teda mala predchádzať **diskusia vo vnútri učiteľského kolektívu** danej školy: Kde sa cítíme bezradní? S čím väčšina z nás zápasí?

Formulácia problému potom môže znieť: *naši žiaci majú problém s porozumením slovných úloh a celkovo s identifikovaním kľúčových slov v texte; alebo: porozumenie žiakov v matematike je skôr procedurálne než konceptuálne; alebo: uvedomili sme si, že naši študenti dostávajú najčastejšie úlohy na zapamätanie a porozumenie, a veľmi málo úloh na analýzu, syntézu, hodnotenie či tvorbu (viď revidovaná Bloomova taxonómia učebných cieľov, Anderson, Kratwohl et al., 2001). Mnoho študentov nemá dost príležitostí používať vyššie kognitívne zručnosti a prebrať aktívnu rolu v učebnom procese; alebo: študenti nerozumejú, v čom spočíva kvalita/nekvalita ich výstupov; alebo: študenti nie sú schopní preniesť poznatky z jedného učiva/predmetu do iného učiva/predmetu; alebo: študenti majú problémy s intelektuálnou zvedavosťou. Len tak sedia, absorbujú nejaký obsah od učiteľa a žiadne otázky sa nepýtajú; alebo: Snažíme sa zaviesť formatívne participatívne hodnotenie u žiakov, ale oni majú sklon hodnotenie formalizovať, dávajú spolužiakovi len triviálnu spätnú väzbu (pozri aj príklady v prílohe č. 1).* Po spoločnej debate však môžu učители prísť na to, že „problém malej zvedavosti študentov“ vyplýva práve z typov úloh s nízkou náročnosťou, podceňujúcimi výzvami, či so slabou prepojenosťou na bežný životný kontext žiakov, ktoré od učiteľov žiaci dostávajú.

Problém praxe je, prirodzene, ľahšie identifikovateľný, ak má škola spoločný záujem implementovať jasne definovanú stratégiu, napr. formatívne hodnotenie, konkrétnu metódu kooperatívneho vyučovania, integrované tematické vyučovanie a pod. V takom prípade už medzi učiteľmi existuje spoločná terminológia, ktorá uľahčuje jasnejšie porozumenie problému konkrétneho učiteľa.

Podmienkou prínosného uvažovania o probléme praxe je **vzdať sa mentality obviňovania učiteľov zo zlyhávania** pri vyučovaní či implementácii vybranej metodiky. V DRK nejde o hodnotenie kvality práce učiteľov. Komunita je **deskriptívna a analytická**, pričom sa zameriava najmä na **žiacke problémy** s učením sa.



Súčasťou tejto mentality je aj presvedčenie, že sa učíme navzájom od seba. Nikto nemá úplné odpovede, ale každý môže organicky prispieť k spoločnému poznaniu. Odpovede vznikajú v sociálnej interakcii. **Filozofia vzájomného učenia sa** vytvára veľmi špecifickú atmosféru. Na pozadí tejto klímy je rešpekt k profesionalite kolegu – učiteľa. Nehľadáme jeho *chyby*, ale *iné postupy a stratégie*, ktoré potrebujú v danom kontexte jeho žiaci. Súhrnne, reflexia vyučovania v kruhu spriaznených učiteľov poskytuje spätnú väzbu, posilňuje spoluprácu, nachádza praktické riešenia a najmä buduje komunitu (Bambino, 2002).

Aby sme dosiahli čo najefektívnejšiu diskusiu vo vnútri pedagogického zboru, ponúkame školám presný postup – protokol, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť, že sa nám to podarí. **Protokoly** dokážu vyššie popísanú filozofiu vzájomného učenia sa upevňovať vyvažovaním medzi sociálnym rizikom (kritikou kolegu) a sociálnou bezpečnosťou (neproduktívnym chlácholením). Pre účastníkov znamená používanie protokolov **disciplínu** podobnú meditácii či telesnému cvičeniu – dôležité je tu pravidelné opakovanie, majstrovstvo sa nedosiahne hneď, vyžaduje to čas rozvinúť nutnú mieru familiarity a komfortu v používaní zručností a návykov, ktoré protokoly vyžadujú.

Cieľom protokolov je rozvinúť kapacitu učiteľov vidieť a popísať problémy praxe, dilemy, ktoré dennodenne v praxi riešia. Vytvárajú prostredie, v ktorom si účastníci môžu jeden druhému vzájomne pomôcť porozumieť príčinám problémov praxe a efektívne ich riešiť.

## Protokol pre identifikáciu problémov praxe

V rámci projektu KEGA - Didaktické reflektívne komunity sme vytvorili pre zúčastnené školy náš vlastný návrh protokolu. Čerpali sme pri tom z viacerých zahraničných inšpirácií (Allen & Blythe, 2004; Easton, 2009; McDonald et al., 2013)

1. Týždeň pred stretnutím požiadajte **vybraných učiteľov** (približne 20%, jedného z piatich z tých, ktorí sa majú zúčastniť na stretnutí), aby sa pokúsil/-a dať na papier konkrétny problém praxe vlastného vyučovania. Jej/Jeho popis by mal dodržať nasledujúce zásady:
  - a. problém sa týka didaktického štvoruholníka, t.j. priamo procesu vyučovania, v ktorom majú žiaci nadobúdať vedomosti a schopnosti. Teda neriešime iné problémy, ako napr. disciplínu na hodinách, nedostatok materiálov, únavu, technické problémy a pod.
  - b. problém alebo dilemu vníma učiteľ ako dôležitý, naozaj sa s ním trápi, je autentický, čerstvý a kritický pre jeho prácu. Učiteľ/-ka si môže odpovedať na otázky: *Prečo je tento problém pre mňa problémom? Prečo je dôležitý? Ak by som mal/-a urobiť momentku, ako by na nej ten problém vyzeral? Akú mám predstavu o tom, ako by to ideálne vyzeralo, keby sa problém vyriešil? Čo dúfam, že sa zmení? Kto by mal prevziať iniciatívu, aby sa problém vyriešil? Ak si učiteľ odvetí „Ja nie“, potom je to pre neho výzva na zmenu prístupu. Má prezentovať problém praxe, ktorý je jeho/jej praxou, činmi, správaním, ktoré vychádzajú z jeho/jej presvedčení, mentálnych nastavení, predpokladov.*
  - c. popis sa zameriava na konkrétneho žiaka/žiacov s ich konkrétnym učebným problémom, napr. *moji žiaci majú radi projekty, ale nie vždy vypracujú také, ktoré by im skutočne pomáhali pochopiť tému. Hoci je to pre nich zábavné, zostávajú len na povrchu poznania. Nerozširujú si učebné stratégie a nepoužívajú vyššie kognitívne operácie (analýzu, syntézu, hodnotenie).* Je vhodné formuláciu problému zakončiť aj konkrétnou otázkou, napr.: *Ako môžem dosiahnuť, aby sa žiaci dostali ku konceptuálnym vedomostiam a pritom vychádzali z praktického učenia sa?*
  - d. problém je doložený konkrétnymi pozorovaniami, vypracovanými zadaniami, projektmi od žiakov, príp. testom a pod. Tieto materiály prinesie učiteľ na stretnutie.
  - e. učiteľ/-ka popíše, ako rôzne pristupoval k riešeniu problému, príp. aké výsledky jeho rôzne prístupy mali.

Medzi vybranými učiteľmi môžu byť tak skúsení ako aj začínajúci učitelia.

2. Na stretnutí rozdeľte učiteľov **do menších podskupín po štyri až šesť** tak, aby v každej podskupine bol jeden z tých učiteľov, ktorí majú pripravený popis problému praxe (viď bod 1). Každá skupina sedí v malom kruhu okolo samostatného stola.
3. Každá skupina si určí **facilitátora**, ktorý bude dbať na dodržanie jednoduchých pravidiel priebehu protokolu (môže byť určený aj predtým, ide o náročnú úlohu). V každej skupine tak vzniknú tri roly:

- a. prezentujúci učiteľ (vid' bod 1),
- b. facilitátor,
- c. ostatní diskutujúci.

Facilitátor bude zároveň aj hovorcom skupiny pri spoločnom zdieľaní v celej skupine učiteľov. Má tak dôležitú úlohu nielen v tom, že dbá o čo najpresnejšie dodržanie časového harmonogramu protokolu, ale je tiež zapisovateľom diania v skupine. Facilitátor zhrnie pre celú skupinu zásady protokolu (vid' bod 4), dbá o dodržanie cieľov a obsahov jednotlivých krokov, o dodržiavanie zásad protokolu, napr. sleduje hodnotiace úsudky a ak sa také objavia, žiada diskutujúceho o faktické dokladovanie úsudku. Toto je zvlášť citlivý a dôležitý moment: facilitátor sa snaží dosiahnuť v skupine deskriptívny prístup, nie hodnotiaci, a zároveň sleduje, či sa prezentujúci učiteľ nedostáva do defenzívnej pozície a emócie, ktorá by spôsobovala (hoci aj skryté) útočné reakcie. Stále musí ísť o prežívanie stretnutia ako príležitosti pre hlbšie preskúmanie alternatív riešenia vlastného problému praxe v prospech žiakov.

Facilitátor sleduje presne čas a tiež vyváženosť diskusie, t.j. aktívne otázkami zapája tichších členov skupiny. Môže sa aktívne zúčastňovať na diskusii, ale v prvom rade si všíma potrebu druhých prispieť do rozhovoru. Kládie upresňujúce otázky.

#### 4. Zásady protokolu:

- a. Prístup učiteľa k popisu problému vychádza z nasledujúceho mentálneho nastavenia: učiteľ je profesionál („lekár“) a žiak je predmetom záujmu („pacient“), t.j. na stretnutí nehodnotíme odbornú úroveň učiteľa, ale zvažujeme rôzne spôsoby „liečby pacienta“.
- b. Ostatní kolegovia, ktorým prezentujúci učiteľ predstavuje problém praxe, ponúkajú tak konštruktívne kritické pohľady ako aj pozitívne povzbudzujúce pohľady. Oba by mali mať približne rovnaké zastúpenie. Spätná väzba sa celkovo nesie v podporujúcom tóne a diskutujúci poskytujú praktické podnety.
- c. V diskusii sa snažíme o rovnovážne zapojenie všetkých participantov.
- d. Dodržiavame čas pre jednotlivé kroky protokolu, najmä však v celkovom súčte minút pre jednotlivé kroky. Inými slovami, ak sa niektorý krok predĺži, iný je nutné skrátiť.

#### 5. Priebeh stretnutia v malej skupine:

- a. Krok prvý (2 min.):
  - i. Facilitátor zhrnie *zásady protokolu*.
  - ii. Facilitátor určí časové limity jednotlivých krokov.
- b. Krok druhý (5 min.):
  - i. Prezentujúci učiteľ predstaví *problém praxe* (podľa bodu 1).
  - ii. Prezentujúci učiteľ popíše kontext.
  - iii. Prezentujúci učiteľ sformuluje otázku / dilemu, ktorú rieši.



c. Krok tretí (5 min.):

- i. Diskutujúci kladú *jednoduché ujasňujúce otázky*, aby si ozrejmili kontext, v ktorom sa problém praxe vyskytuje. Otázky sú kladené tak, aby bolo na ne možno odpovedať krátko a fakticky, t.j. aby prezentujúci učiteľ mohol na ne odpovedať bez váhania obratom, takýmito otázkami napr. môžu byť:  
*Koľko času projektu venovali? Ako boli rozdelení do skupín? Aké zdroje mali k dispozícii pre vypracovanie projektu? a pod. Vo všeobecnosti ide o otázky typu kto? čo? kedy? kde? ako?*
- ii. Facilitátor sleduje, aby ujasňujúce otázky neprešli do diskusie alebo poskytovania rád.

d. Krok štvrtý (10 min.):

- i. Diskutujúci kladú *prehlbujúce otázky*. Tieto sú už náročnejšie na zodpovedanie a budú potrebovať od prezentujúceho viac času na premyslenie odpovede. Ide o otvorené otázky typu „prečo?“
- ii. Tieto typy otázok sú *autenticky otvorené*, t.j. umožňujú rôzne odpovede, nedá sa na ne odpovedať áno/nie; poskytujú prezentujúcemu príležitosť autonómne riešiť problém, nie prenechávať riešenie druhým / skúsenejším; posilňujú v prezentujúcom schopnosť pozrieť sa na problém z iného uhla pohľadu tým, že ho nútia premyslieť jeho pôvodné východiská; evokujú ešte viac otázok; svojím duchom vedú k pomalým premysleným odpovediam. Dopytujúci by mal sám seba vnútorne skontrolovať, či náhodou nemá už „hotovú“ odpoveď na otázku, ktorú sa chce pýtať prezentujúceho. Ak áno, nemôže sa ju pýtať. Vhodné je formulovať otázky tak, aby v nich bolo prítomné sloveso (*Čoho sa obávaš? Čo by si chcela týmto dosiahnuť? Prečo toto od nich očakávaš?* a pod.).
- iii. Facilitátor by mal ustrážiť diskutujúcich, aby nekládli sugestívne otázky („*Nemyslíš, že by si mala...?*“; „*Už si niekedy rozmýšľala...?*“), ktoré navodzujú odpovede. V tejto fáze nie je priestor na riešenia a odpovede. Otázky musia stále odzrkadľovať úctu a rešpekt k prezentujúcemu.

e. Krok piaty (12 min.):

- i. Diskutujúci *diskutujú* o prezentovanom probléme medzi sebou. môžu si klásť (s pomocou facilitátora) popri iných aj tieto otázky:
  - *Čo sme teraz počuli?*
  - *Čo sme nepočuli, čo si myslíme, že by mohlo byť dôležité?*
  - *S akými predpokladmi podľa nás náš kolega pracuje?*
  - *Aké otázky v nás táto dilema vyvoláva?*
  - *Čo si o dileme/probléme praxe myslíme?*

- Čo by sme robili my, ak by sme sa s takým problémom stretli?  
Príp. čo sme v podobných situáciách robili?
  - a pod.
- ii. Prezentujúci učiteľ do diskusie nezasahuje, len ju ticho počúva a zapisuje si jednotlivé názory a postrehy (je vhodné, aby si dokonca trochu poodsadol od stola /1m/).
- f. Krok šiesty (5 min.):
    - i. Sledujúc svoje zápisky z počúvania diskutujúcich, *prezentujúci učiteľ reflektuje* to, čo diskutujúci povedali a ako ich komentáre a postrehy ovplyvnili jeho vnímanie situácie / dilemy / problému.
    - ii. Zvlášť dôležité je, aby sa prezentujúci učiteľ podelil s tým, aké nové pohľady mu diskusia priniesla. Je možné, že zistí, že otázka, ktorú si kládol v úvode (ktorou končila jeho prezentácia (bod b)), v skutočnosti ani nie je otázka.
  - g. Krok siedmy (5 min.)
    - i. Po tejto reflexii prezentujúceho učiteľa môžu aj ostatní diskutujúci a facilitátor *reflektovať vlastné učenie sa* z procesu diskusie o tomto probléme. Na záver poďakujú prezentujúcemu.

## 6. Brífing všetkých skupín (20-30 min.)

- a. V spoločnom kruhu facilitátori jednotlivých skupín krátko predstavia problém praxe, diskusiu a jej závery všetkým ďalším učiteľom.
- b. Hlavný facilitátor (riaditeľ, resp. pedagóg ďalšieho profesijného rozvoja) potom hľadá spoločné body jednotlivých prezentovaných problémov praxe. V riadenej diskusii sa pokúsi na tabuľu napísať jeden, ktorý sa javí byť zásadným, dobre popísaným a spoločným / opakujúcim sa u viacerých učiteľov.
- c. Záverečnú formuláciu problému praxe by mal odsúhlasiť celý pedagogický zbor, pretože ten sa potom stane predmetom pozorovania a analýzy externej návštevy (DRK).



## Literatúra

- Allen, D. & Blythe, T. (2004). *The Facilitator's Book of Questions: Resources for Looking Together at Student and Teacher Work*. New York: Teachers College Press.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C., eds. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bambino, D. (March, 2002). Redesigning Professional Development: Critical Friends. *Educational Leadership*, 59 (6), pp. 25-27. Dostupné na <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Critical-Friends.aspx>
- Brestovanský, M. (2019). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Veda - Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Brestovanský, M. (2019b). Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania. *Pedagogika.sk* 10(1), s. 27-46.
- Brestovanský, M., Kotuláková, K., Ferencová, J., Šuťáková, V., Sádovská, A., & Godiš, T. (2020). *Zuzana a jej škola. Príbeh o profesijnej učiacej sa komunitě*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Caspary, K., Ammah-Tagoe, N., Cannady, M., & Greenwald, E. (2017). *Developing Protocols to Support Collaborative Teacher Reflection and Professional Learning for Science Argument Writing*. Menlo Park, CA: SRI International.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- City, E. A. (2011). Learning from Instructional Rounds. *Coaching: The New Leadership Skill* 69(2), s. 36 – 41.
- Dunne, F., Evans, P., & Thompson-Grove, G. (2017). *Consultancy*. Houston, TX: Coalition of Essential Schools and the Annenberg Institute for School Reform. Dostupné [2020-10-15] na <https://www.schoolreforminitiative.org/download/consultancy/>
- Easton, L. B. (2009). *Protocols for Professional Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- McDonald, J. P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E. C. (2013). *The power of protocols: an educator's guide to better practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P. & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinárni didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.

## Príloha 1 – **Tipy na prípravu formulácie problému praxe pre prezentujúceho učiteľa** (inšpirované prácou Faith Dunneovej a kol., 2017)

Proces, ktorý ponúka protokol identifikácie problému praxe, má dva hlavné ciele – rozvíjať schopnosť účastníkov vidieť a opísať dilemy, ktoré sú podstatnými pre ich prácu, a pomáhať si navzájom porozumieť a vysporiadať sa s nimi.

Dilema je praktický problém: vec, ktorá vyvoláva otázky; problém, ktorý vyplýva buď z odlišného chápania pojmov alebo chybnéj koncepcie; vec, ktorá vyžaduje postup, na ktorý jednoducho v tejto chvíli neviete prísť. Všetky dilemy majú v sebe akési identifikovateľné napätie.

Keď budete rozmýšľať nad týmto problémom praxe, možno Vám napadne hneď, príp. si môžete pomôcť nasledujúcimi charakteristikami:

- je to niečo, čo vás natolko trápi, že sa k tomu pravidelne vracajú vaše myšlienky;
- je to niečo, čo ešte nemáte vyriešené a ani sa Vám nezdá, žeby ste riešenie videli;
- je to niečo, čo môžete ovplyvniť, teda v jadre veci to nezávisí od konania iných (vedenia, kolegov);
- je to pre vás niečo dôležité a je to niečo, na čom ste ochotný/-á pracovať.

Ak nepôjde o skutočný problém, diskusia bude nefunkčná.

Niekedy sa bude dilema dať dokladovať ukážkami práce študentov, ktoré ju ilustrujú, ale často prechádza cez mnohé časti vzdelávacieho procesu. V každom prípade poskytnite kolegom čo najviac detailov z kontextu popisovaného problému. Popis ale nemusí byť dlhý, niekedy stačí mať pripravenú pol strany textu.

Problém / dilema je skutočným problémom vtedy, keď ho vnímate ako dôležitý, niečo, s čím sa *naozaj* trápíte, t.j. je autentický, aktuálny a kriticky dôležitý pre Vašu prácu (často Vám zamestnáva myseľ). Môžete si napr. odpovedať na otázky: *Prečo je tento problém pre mňa problémom? Prečo je dôležitý? Ak by som mal/-a urobiť momentku, ako by na nej ten problém vyzeral? Akú mám predstavu o tom, ako by to ideálne vyzeralo, keby sa problém vyriešil? Čo dúfam, že sa zmení? Kto by mal prevziať iniciatívu, aby sa problém vyriešil? Ak si odpoviete „Ja nie“, potom je to pre Vás výzva na zmenu prístupu. Má ísť o problém, ktorý je *Vašou* praxou, činmi, správaním, ktoré vychádza z *Vašich* presvedčení, mentálnych nastavení, predpokladov, nie niekoho iného.*

Pokúste sa tiež dokladovať tento problém aj konkrétnymi ukazovateľmi, buď presnými pozorovaniami, priloženými vypracovanými zadaniami či testmi žiakov a pod.

V mentalite didaktických reflektívnych komunit nikto neberie problém praxe ako prejav neodbornosti prezentujúceho učiteľa, skôr ide o to, aby ste *v rámci Vašej odbornosti* našli prístup, ktorý bude *lepšie fungovať pri konkrétnych žiakoch*, hoci zasa u iných funguje ten, na ktorý sa spoliehate zvyčajne.

Na záver popisu problému sa pokúste sformulovať otázku, ktorá smeruje k jadrú problému. Pri jej formulovaní myslite na to, že ona bude naznačovať smer, ktorým majú Vaši kolegovia rozmýšľať, keď budú o probléme praxe diskutovať. Môžete sa pri tom pýtať sami seba: je táto otázka dôležitá pre moju prax? Je dôležitá pre učenie sa žiakov? Je dôležitá aj pre iných učiteľov?

Príkladmi takýchto dilem môžu byť:

- 1) Som jednoznačne presvedčená, že hra má obrovskú úlohu v učení sa detí, ktoré mám v prvej triede, ale veľmi často sa cítim byť tlačená venovať viac a viac času akademickej práci zameranej na učebný výkon.

Otázka: Ako môžem zahrnúť hru do vyučovania mojej prvej triedy, ale pritom zachovať vysoké požiadavky kurikula?

- 2) Pri riešení nových / neznámych slovných úloh nie všetci moji žiaci dokážu uplatniť to, čo som ich učil na predchádzajúcich hodinách matematiky. Cítim sa frustrovaný, že študenti nepoužívajú to, čo sa učili. Nedokážu si vyvodit' súvislosti medzi cvičeniami, ktoré som s nimi absolvoval, a úlohou, ktorú majú vyriešiť sami.

Otázka: Ako mám prepojiť vedomosti, ktoré získali na hodinách s úlohami, ktoré práve teraz žiaci riešia? Aký typ aplikačných úloh mi tu bude fungovať?

- 3) Moji žiaci, hoci sú už deviataci a čakám od nich argumentáciu a rozvinuté odpovede, na väčšinu otázok odpovedajú veľmi skratkovito. Nevedia sa na riešenie úlohy, ktorú im predstavím, pozrieť z viacerých uhlov pohľadu. Výsledkom je, že sú často nemotivovaní, nesústredení a mimo úlohy.

Otázka: Aký typ otázok a aký typ zadaní im mám dávať, aby sa u nich objavili rozvinutejšie odpovede a záujem a schopnosť argumentovať?

Príloha 2 - **Krátky prehľad protokolu** (ktorý by mali mať pred sebou účastníci na stole)

- a. Krok prvý (2 min.):
  - i. Facilitátor zhrnie *zásady protokolu* a určí časové limity jednotlivých krokov.
- b. Krok druhý (5 min.):
  - i. Prezentujúci učiteľ predstaví *problém praxe* (podľa bodu a).
  - ii. Prezentujúci učiteľ popíše kontext.
  - iii. Prezentujúci učiteľ sformuluje otázku / dilemu, ktorú rieši.
- c. Krok tretí (5 min.):
  - i. Diskutujúci kladú *jednoduché ujasňujúce otázky*, aby si ozrejmili kontext, v ktorom sa problém praxe vyskytuje. Otázky sú kladené tak, aby bolo na ne možno odpovedať krátko a fakticky.
  - ii. V tomto kroku sa vyhnite analýze, diskusii a dlhému vysvetľovaniu.
- d. Krok štvrtý (10 min.):
  - i. Diskutujúci kladú *prehlbujúce otázky*. Tieto sú už náročnejšie na zodpovedanie a budú potrebovať od prezentujúceho viac času na premyslenie odpovede. Ide o otvorené otázky typu „prečo?“
  - ii. Tieto typy otázok sú *autenticky otvorené*, t.j. umožňujú rôzne odpovede, nedá sa na ne odpovedať áno/nie; posilňujú v prezentujúcom schopnosť pozrieť sa na problém z iného uhla; svojím duchom vedú k pomalým premysleným odpovediam.
  - iii. Otázky by nemali byť sugestívne („*Nemyslíš, že by si mala...?*“; „*Už si niekedy rozmýšľala...?*“), navodzujúce odpovede. V tejto fáze nie je priestor na riešenia a odpovede.
- e. Krok piaty (12 min.):
  - iv. Diskutujúci *diskutujú* o prezentovanom probléme medzi sebou.
  - v. Prezentujúci učiteľ do diskusie **nezasahuje**, len ju **ticho počúva** a zapisuje si jednotlivé názory a postrehy (je vhodné, aby si dokonca trochu poodsadol od stola /1m/).
- f. Krok šiesty (5 min.):
  - vi. Sledujúc svoje zápisky z počúvania diskutujúcich, **prezentujúci učiteľ reflektuje** to, čo diskutujúci povedali a ako ich komentáre a postrehy ovplyvnili jeho vnímanie situácie / dilemy / problému.
  - vii. Zvlášť dôležité je, aby sa prezentujúci učiteľ podelil s tým, *aké nové pohľady mu diskusia priniesla*. Je možné, že zistí, že otázka, ktorú si kládol v úvode (ktorou končila jeho prezentácia (bod b)), v skutočnosti ani nie je otázka.
- g. Krok siedmy (5 min.)
  - viii. Po tejto reflexii prezentujúceho učiteľa môžu aj ostatní diskutujúci a facilitátor *reflektovať vlastné učenie sa z procesu diskusie o tomto probléme*. Na záver *poďakujú prezentujúcemu*.

### Príloha 3 – Tipy pre facilitátora

- 1) Úspešnosť výsledku procesu tejto debaty často závisí od kvality reflexie prezentujúceho v druhom kroku, ako aj od kvality a autenticity otázky formulovanej pre skupinu kolegov. Dobrým výsledkom ale môže byť aj to, že prezentujúci na konci procesu diskusie povie: „*Teraz už viem, aká je moja skutočná otázka*“. Pre prezentujúceho je užitočné pripraviť si krátky (1/2 - 1 strana) písomný popis dilemy a problémov s ňou súvisiacich, ktoré si konzultačná skupina môže prečítať alebo vypočúť v rámci kroku 2 (pozri príloha 1).
- 2) Objasňujúce otázky (v kroku 3) kladú pre vlastnú potrebu diskutujúci smerom k prezentujúcemu a zvyčajne majú formu: „*kto, čo, kde, kedy a ako*“. Teda nie „*prečo*“. Prezentujúci na ne dokáže odpovedať rýchlo, bez uvažovania a stručne.
- 3) Prehlbujúce otázky (v kroku 4) sú určené pre potreby prezentujúceho. Kladú ich jeho/jej kolegovia, aby mu/jej pomohli hlbšie sa zamyslieť nad jadrom problému. Majú zväčša formu „*prečo*“. Ich zodpovedanie trvá dlhšie a od prezentujúceho si často vyžadujú čas a hlboké premýšľanie, kým prehovorí. Otázky môžu byť naozaj rôznorodé: *Čo by sa muselo zmeniť, aby sa...?; V čom sa ... líši od ...?; Aký vplyv si myslíš, že...?; Aký bol tvoj zámer, keď ...?; Ako sa cítiš, keď ...? Čo by Ti to mohlo povedať o ...?* atď.

Pripomeňte členom skupiny, aby sa vyhli návrhom a odporúčaniam maskovaným ako otázky („*Nemyslíš si, že by si mala...?*“ alebo „*Už si niekedy premýšľala o...?*“). Otázky sú kladené autenticky tak, aby umožňovali viacnásobné a rôznorodé odpovede (teda nemajú viesť k jednej odpovedi, ktorú pýtajúci sa očakáva). Tu vždy diskutujúcich kolegovi korigujte a ved'te k preformulovaniu otázky.

Porovnajte si napr. nasledujúce stupne otázok:

- a. „*Mohla by si študentom poskytnúť presnú tabuľku na sebahodnotenie ich prác?*“ (zjavné odporúčanie, len preformulované do podoby otázky).
- b. „*Čo by sa stalo, keby si študenti sami ohodnotili kvalitu svojej práce?*“ (opäť odporúčanie uvedené ako otázka, hoci s viacerými možnosťami)
- c. „*Prečo by žiaci mali mať záujem sami hodnotiť kvalitu vlastnej práce?*“ (prehlbujúca otázka)
- d. „*Čo by sa muselo zmeniť, aby študenti pracovali viac pre seba a menej pre Teba?*“ (efektívnejšia prehlbujúcejšia otázka)

Vašou úlohou ako facilitátora bude nabádať diskutujúcich k takémuto typu otázok.

- 4) V piatom kroku je Vašou úlohou pomôcť skupine dôkladne analyzovať dilemu prezentujúceho a zároveň odolať pokušeniu problém „vyriešiť“. Nie je potrebné ponúknuť konečnú odpoveď.

Protokol v tomto kroku žiada diskutujúcich, aby hovorili o prezentujúcom *v tretej osobe*, takmer akoby tam nebol. Akokoľvek to môže byť zo začiatku nepríjemné, dáva to prezentujúcemu učiteľovi príležitosť počúvať a robiť si poznámky, bez toho, aby musel voči názorom v skupine nejako reagovať. Znižuje to defenzívne naladenie a umožňuje bohatší rozhovor. Aby aj neverbálne tento postoj posilnil, môže sa prezentujúci posunúť so stoličkou kúsok dozadu.

V tej chvíli by mal prezentujúci počúvať nové nápady, perspektívy a prístupy. Mal by si vypočúť analýzu, skúmať predpoklady, ktoré sú na jej pozadí - vlastné aj skupinové. *Nejde o posudzovanie jeho osoby, ale otázky, ktorú nastolil.*

- 5) V šiestom kroku sa snažte dosiahnuť, aby prezentujúci učiteľ nezačal defenzívne vyvracať poznámky, ktoré počul u diskutujúcich kolegov v predchádzajúcom kroku. Skôr môže hovoriť o tom, ktoré komentáre, nápady a otázky boli preňho najvýznamnejšie, príp. sa môže podeliť o nové otázky, ktoré mu skrsli v mysli počúvajúc diskusiu kolegov.
- 6) Posledný krok zbytočne neunáhlite. Zvlášť pri zavádzaní protokolov do Vášho vzájomného učenia sa je reflexia celého procesu veľmi dôležitá a prínosná pre ďalší osobný aj skupinový rozvoj.