

ZUZANA

a jej škola

Príbeh o profesijnej učiacej sa komunite



Martin Brestovanský (ed.)
Katarína Kotuláková
Janka Ferencová
Valentína Suťáková
Anna Sádovská
Tomáš Godiš

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2020

Zuzana a jej škola.

Príbeh o profesijnej učiacej sa komunitě

Kľúčové slová: profesijné učiace sa komunity, kultúra školy, riadenie a manažment školy, profesijný rozvoj učiteľov, didaktická reflexia, akčný výskum.

Copyright © 2020

Martin Brestovanský (ed.)

Katarína Kotuláková

Janka Ferencová

Valentína Šutáková

Anna Sádovská

Tomáš Godiš

Všetky práva vyhradené.

Žiadna časť tejto knihy nesmie byť kopírovaná, reprodukováaná alebo použitá v akejkoľvek forme alebo akýmkoľvek elektronickými alebo mechanickými či inými prostriedkami teraz známymi alebo v budúcnosti vynájdenými, vrátane fotokópií a nahrávok, bez predchádzajúceho písomného súhlasu editora publikácie.

Vydala Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Trnava 2020

Recenzenti:

prof. PhDr. Milan Pol, CSc.,

Filozofická fakulta Masarykovej univerzity, Brno

Mgr. Martin Kuruc, PhD.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

PaedDr. Viera Grohová,

Fórum proaktívnych škôl, Štátny pedagogický ústav

Návrh obálky: MgA. Štefan Blažo, PhD.

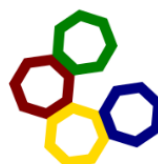
ISBN 978-80-568-0275-5

V spolupráci

s Fórom proaktívnych škôl, MNO

S podporou

Forum
of Proactive Schools



**DIDAKTICKÉ
REFLEKTÍVNE
KOMUNITY**

Projekt KEGA č. 004TTU-4/2020

PodĎakovanie

Táto publikácia by nevznikla bez výraznej inšpirácie ľudí z Fóra proaktívnych škôl. Viery Grohovej, Ladislava Baranyaia, Jozefa Sopoligu, Nasti Strečkovej, Márie Smrekovej, Dany Jančinovej, Táni Kizivatovej, Ľuby Bielikovej, Kamily Haddenovej, Ľuba Krála, Juraja Droppu, Jany Bavoľárovej, Adriany Jančichovej, Beáty Krajčovičovej, Denisy Králičovej, Miriam Janegovej a mnohých ďalších, ktorí dennodenne zápasia svoj boj za kvalitnejšie školstvo v prvej línii a my ich môžeme pri tom sledovať, podporovať a obdivovať. Aj vďaka poznaniu *ich príbehov* vieme, že neexistuje žiadny univerzálny model rozvoja škôl a profesijného rastu učiteľov, ale vždy len veľmi osobitá, originálna cesta, ktorú si prešľapáva každá škola vo vlastnom unikátnom kontexte. A predsa sú otvorení, komunikujúci, neustále bádajúci a so záujmom navzájom sa počúvajúci. Ich prístup vytvárajúci učiacu sa komunitu berieme nie ako alternatívu, ale ako jediný skutočne prínosný model riešenia otázok transformácie kultúry škôl, kvality vzdelávania a formácie žiakov.

Ďakujeme tiež recenzentom za čas, ktorý publikácii venovali, ich podporujúci postoj a mnohé konštruktívne podnety.

Publikace se věnuje tématu, které si nesporně zasluhuje pozornost v každé zemi. Školy jsou složitým mechanismem a jejich smysluplný rozvoj za přispění všech zainteresovaných je legitimním požadavkem, který však nebývá jednoduché plnit. Autoři této publikace nabízejí svěžím způsobem zajímavé podněty, jak se s takovým úkolem lépe vypořádat.

prof. PhDr. Milan Pol, CSc.
Masarykova Univerzita, Brno

Táto publikácia ma zaujala štruktúrou a prepojením jednotlivých kapitol. Nenásilne cez príbeh ma vtiahla do života a sveta školy. Akoby si autori uvedomovali našu ochotu práve cezeň hlbšie počúvať a vyberať si z nášho uhla pohľadu to užitočné, klásť si otázky a premýšľať.

Školy, prevažne administratívne fungujúce a snažiace sa opierať hlavne o legislatívu a dodržiavať ju pod prizmou sankcií, postrádajú energiu tvoriť si svoj vlastný edukačný dizajn. Práve táto publikácia otvára možnosti pre vzájomnú komunikáciu medzi školami, pre vzájomnú inšpiráciu nastaviť v nej procesy (manažment) na neustálu sebaobnovu a postupne transformovať súbor všetkých prvkov skĺbením požiadaviek zvonka s potrebami vlastného vnútra, ktorý bude fungovať ako živý organizmus s vlastným ekosystémom.

PaedDr. Viera Grohová
Fórum proaktívnych škôl, Poprad
Štátny pedagogický ústav

Osobne veľmi vítam takto zameranú a zostavenú monografiu. Mnoho vedeckých a odborných monografií publikovaných v ostatných rokoch v akademickom prostredí používalo zložitý jazyk a často riešilo úzko špecifické problémy, čím sa obsah týchto publikácií stával neprístupný pre ľudí z praxe a zostával prítomný len v akademickom prostredí.

Táto publikácia je opačným príkladom. Zrozumiteľná, odľahčená od nadbytočného akademizmu a zložitého jazyka metodológie, pričom sú v prijateľnej miere oba tieto elementy v publikácii prítomné.

Celkový obraz dokresľuje konfrontácia obrazu aktuálneho reálneho systému vzdelávania na Slovensku s tým, akým by sa tento systém mohol stávať. Vhodne zvolené a korektne prezentované dáta z realizovaných výskumov prepájajú tieto dva obrazy a ukazujú, akáreálna by takáto premena školy mohla byť.

Mgr. Martin Kuruc, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave

Obsah

Úvod.....	7
Zuzana a jej škola.....	9
Kultúra školy, ktorá podporuje vzájomné učenie sa a spoluprácu.....	13
Spoločné hodnoty	15
Spôsoby vedenia školy.....	19
Vízia a ciele.....	31
Škola sa stáva profesijnou učiacou sa komunitou.....	38
Tri úrovne učenia sa	39
Individuálne učenie sa	40
Tímové učenie sa.....	41
Organizačné učenie sa.....	44
Profesijné učiace sa komunity	47
Škola ako učiacia sa komunita	49
Čo získavajú učitelia	55
Benefity vo vyučovaní	55
Čo ešte prináša spolupráca: dôvera, vnímaná zdatnosť, kvalita spätnej väzby	57
Každá minca má dve strany	59
Konkrétne modely vzájomného učenia sa	62
Akčný výskum, akčné teórie	63
Z histórie akčného výskumu.....	64
Formy akčného výskumu.....	66
Akčný výskum z perspektívy metodológie výskumu.....	67
Akčný výskum ako proces kreovania akčnej teórie.....	68
Implementácia akčnej teórie, zber dát, ich analýza a vyhodnocovanie	77
Vybrané modely skvalitňovania vyučovania	81
Lesson study	81
Didaktické reflektívne komunity (Instructional rounds).....	84
Protokoly a ich facilitácia.....	87
Iné modely	92
Príklady praxe.....	94
Projekty ExpEdícia a Fibonacci: učiacia sa komunita v prírodovednom vzdelávaní.....	94
Indícia, n. o.: projekt ExpEdícia skús, skúmaj, spoznaj.....	95

Projekt Fibonacci	98
Učiteľ a jeho individuálna koncepcia	100
Spôsobilosť reflektovať	103
Prvky profesijných učiacich sa komunít spoločné pre popísané iniciatívy	103
Fórum proaktívnych škôl	104
Profesionelle Lerngemeinschaften: nemecký model učiacich sa komunít	107
Nemecký školský systém	111
Slovák Peter v nemeckom školskom systéme	113
Záver	118
Literatúra.....	120

Úvod

Konvenčný profesijný rozvoj učiteľov, aj keď je na mnohých miestach – zvlášť na Slovensku – stále v plnom prúde, začína byť čím ďalej, tým silnejšie kritizovaný pre pasívny prístup k učeniu sa, pre ignorovanie miestnych rozdielov v kontexte škôl a pre svoj formát postavený na jednorazových stretnutiach, workshopoch či dokonca len prednáškach. Odhliadnuc od skutočne rôznorodej kvality kurzov ponúkaných učiteľom, tí, ktorí ich absolvujú, sú len málokedy sprevádzaní pri implementácii ich obsahu do vlastnej praxe. Samotný obsah vzdelania málokedy odpovedá na rozvojové potreby učiteľa a len v ojedinelých prípadoch je súčasťou ucelenej koncepcie rozvoja školy a jej didaktického dizajnu.

Tradičné vzdelávanie učiteľov stojí na tom, čo Schön (1983, in Korthagen et al., 2011) nazýva modelom technickej racionality. Ten je typický trojčlenkou výskum – vývoj – diseminácia. Za týmto modelom je presvedčenie, že izolovaný učiteľ motivovaný externými prostriedkami (školská politika, nariadenie zhora, odmena, kariérny postup a pod.) nadobudne v externom prostredí teoretické poznatky o určitom vzdelávacom prístupe a tieto dokáže obratom úspešne aplikovať vo svojom prostredí bez ohľadu na špecifiká kontextu vlastnej školy, kolegov, žiakov, prostredia. Navyše, celkom sa pri tom ignoruje emocionálna dimenzia zmeny organizačného správania. A celkom na prvom mieste, mentalita technickej racionality a individuálneho vzdelávania učiteľov neberie na vedomie osobitú kultúru školy, z ktorej učiteľ prichádza, pričom tá zásadným spôsobom posilňuje, alebo naopak, limituje možnosti zmien vo vyučovaní a ich systematický dopad na kvalitu učenia sa žiakov.

Mnoho personálnych, finančných a časových zdrojov je tak investovaných neprimerane ziskom, ktoré prinášajú, pričom za zisk považujeme lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov.

Preto s kolegami v rámci projektu *Didaktické reflektívne komunity* a spolu s riaditeľmi a učiteľmi zapojených škôl z *Fóra proaktívnych škôl* sa pokúšame inšpirovať výskum aj prax ďalšieho vzdelávania učiteľov smerom k rozvoju školy ako profesijnej učiacej sa komunity, postavenej na vzájomnej pomoci, sieťovaní, spoločných hodnotách, dobrých vzťahoch, vízii a premyslených procesoch.

V prvom rade je naším zámerom dosiahnuť v školách kultúrnu zmenu – od kultúry administratívne zaťaženej učiteľa, ktorý s nízkym sebavedomím izolovane zápasí s problémami vlastnej vyučovacej praxe na základe dlhodobých (často nefunkčných) návykov, ku kultúre zdieľania vlastnej praxe zbavenej strachu z hodnotenia zo strany kolegov a typickej systematickou analýzou a reflexiou, ktorá vedie k spoločne prijatým a pochopeným rozhodnutiam a stratégiám na celoškolskej úrovni s pomocou morálne silného transformačného vedenia školy. Od kultúry, kde sa odmeňuje za výkon, ku kultúre, v ktorej sa s dôverou investuje vopred do ľudských kapacít, v rámci kvalitných štruktúr, rámcov a odborných rutín.

Preto hovoríme o *profesijnej učiacej sa komunite*. Na jednej strane tu ide o odbornosť a systematickosť, na druhej strane však zároveň o vzťahy a tvorivosť. Na jednej strane

stojí metodicky presné pozorovanie, zbieranie dát a ich analýza, na druhej strane vzájomná pomoc, dôvera, spolupráca, emocionálna podpora a osobný charakterový rast. V podmienkach slovenského školstva, až na naozaj pár výnimiek, je vznik takýchto komunit ojedinelým javom, vyžadujúcim paradigmatické zmeny v nazeraní na školu ako komunitu, no o to viac je potrebné ich vytváranie podporovať.

Naším zámerom v tejto monografii je vykresliť uveriteľný obraz o škole, ktorá implementuje rôzne stratégie a postupne buduje svoju novú kultúru. Do tohto obrazu zasadzujeme učiteľku Zuzanu, ktorá v konkrétnych situáciách spoznáva charakteristiky profesijných učiacich sa komunit, aby sme ich potom dôsledne popísali v nadväznom odbornom texte. K príbehu nás inšpiroval námet o mladej učiteľke v publikácii od Richarda DuFoura a Roberta Eakera (1998) *Professional Learning Communities at Work*, ktorý sme masívne rozšírili a zasadili do nášho kontextu a to aj vďaka mnohým reálnym obrazom, ktoré sme mohli pozorovať v kontakte so slovenskými školami. Ako bude pre čitateľa ľahké všimnúť si, príbeh má v sebe istý polarizujúci náboj, ktorý stavia voči sebe skúsenosť Zuzany a jej priateľky Lucie. Je možné, že ho bude táto polarizácia vyrušovať, ako taká však nesie svoj tvorivý význam. Bežná skúsenosť učiteľa na slovenskej škole sa pohybuje niekde na kontinuu medzi uvedenými krajnosťami, je ale prínosné vzťahovať vlastnú sebareflexiu k istému parametru.

Odbornú analýzu vkladáme do príbehu aj preto, aby sme pomohli vytvoriť čitateľovi, najmä praktikom z radov zriaďovateľov, riaditeľov a učiteľov, víziu o potenciáli ich vlastnej školy. Vízia (na rozdiel od cieľov) má v sebe emocionálny náboj – ako písal už Antoine de Saint-Exupéry, „*ak chceš postaviť loď, nemal by si hneď posielat' mužov, aby zháňali drevo a pripravovali nástroje, ale najprv musíš vo svojich mužoch vzbudiť túžbu po nekonenčných dial'avách...*“.

Veríme, že touto publikáciou vzbudíme dostatočne silnú vnútornú motiváciu po zmene na Vašej škole, ktorej pilierom budú spoločné hodnoty, vízia a v jej centre potreby každého jedného žiaka. Nebojte sa vstúpiť do svojho vlastného príbehu. Táto publikácia môže byť jedným z prvých krokov v ňom.

Za kolektív autorov
Martin Brestovanský, editor

Zuzana a jej škola

Zuzana začala tento rok, hneď po absolvovaní pedagogickej fakulty, pôsobiť na základnej škole. Samotnú školu predtým nepoznala, ale z počutia vedela, že je v nej dobrá klíma, a tak dúfala, že práve sem ju pozvú na pohovor. Našťastie, zo všetkých dvadsiatich žiadostí, ktoré rozoslala, práve z tejto školy sa jej ozvali a nejako sa stalo, že ju prijali. Už samotný pohovor prekročil jej očakávania, pretože bol vedený vo veľmi príjemnej atmosfére, boli na ňom prítomní štyria ľudia – riaditeľ, pedagóg profesijného rozvoja, vedúca ročníkovej skupiny učiteľov pre piaty ročník a psychologička. Rozhovor sa viedol nielen o profesijných zručnostiach a formálnych predpokladoch, ale cítila, aký veľký dôraz kladú na hodnoty, víziu školy, charakter učiteľov a schopnosť učiteľa pracovať s vnútornou motiváciou detí. V ich rozhodnutí jej pravdepodobne veľmi pomohlo, že už od strednej školy pracovala ako dobrovoľníčka v neziskovej mládežníckej organizácii, čo jej dalo dobré základy pre prácu s vnútornou motiváciou detí, pretože vo voľnočasových aktivitách jednoducho nemáte mocenské formálne nástroje, ale len svoju vlastnú osobnosť a atraktívnosť toho, čo ponúkate.

Napriek dobrému menu školy mala Zuzana predsa len veľké obavy zo svojho nástupu do celkom nového prostredia a vôbec prvého svojho seriózneho zamestnania. Jej obavy narástli ešte viac po rozhovore s kamarátkou Luciou, ktorá absolvovala tú istú fakultu rok pred ňou a začala pôsobiť na inej základnej škole. Hneď prvý rok dostala učiť jednu z najťažších tried s viacerými žiakmi so ŠVVP a dvomi, ktorí prepadli z vyššieho ročníka. Dostala len strohé pokyny, učebné plány a niekoľko rád a informácií od skúsenejších učiteľov, najmä na koho si treba dávať pozor a čo už predchádzajúcim učiteľom vyviedli. Na ďalší deň priamo vhupla do procesu, pričom si veľmi skoro uvedomila, že vzdelanie na pedagogickej fakulte a pár výstupov v rámci praxe ju nijako nepripravili na to, čo teraz zažívala. Nevedela, ako reagovať na disciplinárne problémy alebo apatiu mnohých žiakov, a cítila, ako stráca kontrolu nad triedou a následne vlastnými emóciami. Noci trávila prípravami na ďalší deň a súbojom s administratívnymi požiadavkami. Jedného žiaka musela riešiť aj v spolupráci s úradom sociálnych vecí a rodiny, čo bola ešte väčšia byrokratická aj psychická záťaž. Postupne strácala energiu a začala sa presviedčať, že učiteľské povolanie pravdepodobne nie je pre ňu. V druhom polroku bola viackrát PN a viac-menej túžobne očakávala koniec školského roka.

Keď Zuzana počula tento Luciin príbeh, inak veľmi schopnej študentky, nebolo jej všetko jedno. Ale Petra, jedna z členiek výberovej komisie, ktorá bol prítomná pri jej prijímaní do školy, jej práve vtedy zatelefonovala: „Zuzana, gratulujem Ti ešte raz, že si sa dostala na našu školu a do nášho kolektívu. Veľmi sa na Teba tešíme! Pozývam Ťa na prípravné stretnutie učiteľov pred novým školským rokom, posledný augustový týždeň. Prvé dva dni v týždni budeš môcť riešiť všetky svoje otázky a zároveň sme pozvali výborného odborníka - psychológa, ktorý bude pre nás viesť poldňový workshop o vnútornej motivácii žiakov. Rozmýšľali sme, že zaradíme aj jednu vyučovaciu techniku, ktorú by bolo dobré, aby používali všetci učitelia, nech si decká čím skôr vytvoria dobrý návyk. Ale uvidíme, v celej partii to ešte prediskutujeme. Ďalšie tri dni budeme spoločne pracovať na našich učebných zdrojoch a preberieme si aj osobitne niektorých žiakov, ktorí podľa nás potrebujú dodatočnú podporu. Stretnú sa predmetové komisie, ale aj ročníkové skupiny, teda učitelia, ktorí učia

rôzne predmety v tej istej triede, aby sme čo najlepšie prepojili to, čo deťom ponúkame.“ Petra potom Zuzane ešte vysvetľovala nejaké detaily, ktoré ju zaujímali, a bola v tom veľmi trpezlivá. Vďaka tomuto rozhovoru jej napätie výrazne pokleslo.

Prvé dva dni v tom augustovom týždni boli potom niečo, čo nikdy nezažila a ani si nevedela predstaviť, že je to v škole možné zažiť. Riaditeľka po privítaní všetkých (pričom si pamätala letné narodeniny a rodinné udalosti u každého, koho sa týkali) obrátila pozornosť na kľúčové hodnoty školy – dôsledne prešla štatútom vízie školy, ktorý vznikol v spoločnej diskusii celého kolektívu so zapojením študentov. Vyzdvihla niektoré aktuálne iniciatívy, ktoré veľmi konkrétne víziu naplňali. Ostatní učitelia mohli doplniť niektoré detaily, ktoré sa im zdali byť dôležité. Z diskusie, ktorá vznikla, bolo jasné, že vízia nie je žiadny formálny proklamatívny text, ale veľmi živý dokument, ktorému všetci rozumejú a berú ho vážne a podľa ktorého posudzujú všetko, čo sa v škole pripravuje a deje. Potom novým učiteľom dala priestor prejsť si v malej skupine víziu a sformulovať otázky na jej objasnenie.

V predmetových a ročníkových skupinách potom Zuzana spoločne s ostatnými kolegami prechádzala ciele pre daný ročník, niektoré portfóliá žiakov, diskutovali o tom, aké majú voči nej kolegovia a škola očakávania, čo sa týka prístupu k žiakom, ich výstupom, komunikácii. Prechádzali si testy z minulého roka a snažili sa identifikovať oblasti, v ktorých žiaci nedosahovali očakávané výsledky, príp. reflektovali, či očakávania boli adekvátne, pretože štátny vzdelávací program im v tom veľmi nepomohol. Zuzanu prekvapilo, ako slobodne a kriticky sa učitelia k štátnemu dokumentu správali. Neignorovali ho, ani neboli jeho otrokmi.

Na ďalší deň si prechádzali vyhodnotením diagnostiky rozvojových potrieb. Zistili, že medzi žiakmi narástla únava v porovnaní s minulým rokom a diskutovali, akými intervenciami vedia tento problém riešiť. Potešilo ich, že už aj u najstarších žiakov sa zvýšilo skóre dôvery k učiteľom a rozprávali o rôznych skúsenostiach, ktoré podľa nich túto dôveru zvýšili.

Potom vystúpili viacerí odborníci – školský psychológ, vedúca školského klubu, špeciálny pedagóg a tiež sociálny pedagóg – a referovali o inovácii v inkluzívnej stratégii školy v rámci nového projektu, ktorý vzišiel z požiadaviek učiteľov. Neustále zdôrazňovali, že sú tu pre učiteľov.

Veľmi inšpirujúci bol posledný deň prípravného týždňa, keď už v ročníkovej skupine pracovali spoločne viacerí učitelia na konkrétnom interdisciplinárnom prepojení svojich predmetov. Nešlo len o integrované tematické vyučovanie, ale najmä o aplikáciu kľúčových pojmov daného ročníka. Pre piaty ročník to boli slová „vzťahy“ (vnútorné spojitosti, súvisy medzi javmi), „cesta“ (postupy, spôsoby konania), „harmónia“ (súhra, súlad, vyváženosť častí celku, diela), „príroda“ (súhrn všetkých vecí mimo ľudskej činnosti), „spolužiak“ (spoločné dohody, ciele, dodržiavanie záväzkov, spätná väzba). Každý učiteľ v skupine nahlas uvažoval, ako vie vo svojich predmetoch tieto kľúčové pojmy aplikovať a spoločne hľadali medzipredmetové súvislosti. Zuzana akoby sa preniesla do starovekého Grécka, v takomto dialógu nachádzala zjednotenie vyučovania okolo cnosti a charakteru človeka. Dohodla si tiež stretnutie s technikom, ktorý jej vysvetlí, aké IKT aplikácie učitelia používajú na ďalšie priebežné zdieľanie a diskusiu o svojich učebných zdrojoch a práci.

Ani prvý týždeň nebol pre Zuzanu stresujúci, pretože od štvrtka do nedele išla na zážitkový adaptačný kurz pre piatakov. Vyšlo im krásne septembrové počasie, ale hlavne videla, ako

sa zo skupiny detí stáva vďaka viacerým premysleným aktivitám súdržná skupina, pričom intenzívne boli zapojení aj samotní učitelia a zástupca pre výchovu charakteru, projektovú činnosť a sieťovacie aktivity školy, ktorý kurz viedol. Výsledkom okrem zjednocujúcich skúseností boli aj formulácia triednej ústavy, dobre porozumených pravidiel spolužitia, na ktorej pracovali predovšetkým samotné deti, a vznik ich vlastného osobného portfólia, cez ktoré budú sledovať napĺňanie vlastných učebných cieľov, a tiež veľmi pekné fotky...

Prvý vážnejší problém nastal až v treťom týždni. Timo, jeden z jej žiakov na slovenčine nereagoval na žiadne aktivizačné metódy. I keď nevyrušoval, do ničoho sa nezapájal a demonštratívne ignoroval dianie v triede. Nemal žiadne postihnutie ani nárok na osobného asistenta, okrem toho, škola by potrebovala asi o desať osobných asistentov viac, než mala. Vedela, že to aj kvôli ostatným žiakom, morálke v triede, aj istému hodnotiacemu pohľadu žiakov na ňu, musí riešiť. Keď nefungovali rôzne metódy, vzniklo u nej podozrenie vychádzať z vlastných žiackych skúseností a použiť mocenské skratky a nejakým donútiť pracovať. Na druhej strane, kultúra a klíma, ktorú od začiatku v škole zažívala, jej sama bránila sklznúť k takýmto riešeniam. Nakoniec sa rozhodla riešiť vec s Petrou, ročníkovou vedúcou. Trochu sa obávala, že vyznie ako neschopná, Petra však vôbec neriešila Zuzanu ako učiteľku, ale hneď sa zamerala na Tima a jeho ťažkosti. Hneď ďalší deň zvolala stretnutie podporného tímu (skúsený učiteľ, psychológ, špeciálny a sociálny pedagóg), ktorý sa Timotejom zaoberal, zozbieral o ňom poznatky aj od iných učiteľov a zistil, že podobné správanie má aj na iných hodinách. Dohodli sa na komunikačnej stratégii, oslovili rodičov a jasne im vysvetlili a pomohli nastaviť pravidlá, ako majú rodičia sledovať Timovu prácu a aké ďalšie možnosti na vzdelávaciu podporu majú.

Úplne bežným javom bolo, že na jej hodinu sa prišiel pozrieť nejaký kolega alebo riaditeľka. A rovnako tak ona bola pozývaná, aby si nejakú hodinu išla pozrieť. Toto jej mimoriadne pomohlo pochopiť implementáciu niektorých techník a metód, na ktorých spoločnom používaní sa učitelia dohodli. Bolo to možné preto, že škola získala grant pre experimentálne overovanie didaktického modelu, ktorý v škole začali vyvíjať. Z pozorovaní od riaditeľky mala pôvodne obavy, ale rozhovor, ktorý potom viedli, v skutočnosti viedla Zuzana sama. Riaditeľka jej len predkladala veľmi presné pozorovania diania na hodine, ktoré boli sformulované tak, že Zuzana z nich sama dokázala vyvodzovať závery pre seba a pre skvalitnenie vlastných postupov. Riaditeľka nehodnotila Zuzanu, len jej kládla formatívne otázky: Aký presne si mala cieľ tejto hodiny? Prečo si sa rozhodla práve pre tento text v úvode hodiny? Ako pomohol tento text k dosiahnutiu cieľa? Na základe čoho si vedela, že žiaci budú vedieť reagovať na tento text tak, aby si sami definovali problém, ktorý chceš riešiť? atď. Najväčší problém mala s evokačnou fázou hodiny, a tak jej riaditeľka navrhla, aby na tejto veci celý rok spolupracovala s ďalšími dvomi kolegami, ktorí učili ten istý predmet. V trojici sa potom raz za týždeň na hodinu stretli a vytvárali čo najkvalitnejšie evokácie pre jednotlivé témy. Vzájomne si navštevovali hodiny a sledovali, komu sa ako navrhnutý námet podarilo zrealizovať a niektoré dovedli do dokonalosti. Po roku si pripadala v tejto jednej činnosti ako expertka.

V každom prípade experimentovanie s novými pedagogickými prístupmi je na tejto škole úplne bežný jav počas roka. Škola má dokonca zriadený vďaka jednej nadácii fond, ktorý najlepšie nadizajnované experimenty finančne podporuje. Neustály profesijný rast

a očakávanie, že každý učiteľ by mal na sebe priebežne pracovať, je prirodzenou súčasťou kultúry školy. Reflexia vlastného vyučovania cez vzájomné pozorovania kolegov však dáva dostatok podnetov a sama je metódou takéhoto rastu. Jedenkrát za mesiac, spravidla v stredu, sú učitelia uvoľnení z vyučovania a celý deň so žiakmi majú programovo na starosť vychovávatelia a praktikanti z blízkej pedagogickej fakulty. Učitelia v ten deň zvyčajne absolvujú nejaké školenie alebo reflektujú výchovno-vzdelávacie postrehy z ostatných štyroch týždňov. Niekedy tento deň využívajú jednoducho na debaty a prípravu spoločných veľkých udalostí, ako napríklad májový festival žiackeho umenia, na ktorom vystupuje školský folklórny súbor, hrá školská kapela, návštevníci (nielen rodičia) si môžu vypočuť individuálne koncerty absolventov ZUŠ (tá je organizačnou zložkou školy) a pozrieť si výstavu výtvarných prác.

So svojimi skúsenosťami začínajúcej učiteľky mohla Zuzana napokon vystúpiť na celonárodnej praktickej odbornej konferencii, čo znamenalo pre ňu osobitné ocenenie. Presnejšie povedané, nielen mohla, ale priamo riaditeľka ju nabádala a poskytla jej pre tento účel zdroje pre pracovnú cestu.

Ku koncu roka realizovala škola zber dát od učiteľov, odborných pracovníkov, ale tiež od žiakov a rodičov. Dotazníky sa dopytovali na rozvojové potreby, spätnú väzbu z vyučovania, klímu triedy a školy, hodnotenie vedenia školy atď. Cez leto boli potom dáta analyzované a na ich základe sa potom pripravoval prípravný augustový týždeň v druhom Zuzaninom roku pôsobenia na tejto škole. Prišiel august a s ňou posledné intenzívne dva týždne prípravy na nový ročník. Nedalo sa nevšimnúť si novú mladú absolventku Sofiu, ktorá zvedavo, neisto a zároveň nadšene sledovala dianie medzi učiteľmi a úvodný príhovor riaditeľky. Zuzana si pri pohľade na ňu nemohla odpustiť úsmev, v ktorom bol skrytý celý prežitý rok. Prvé, čo dnes spraví, je, že sa so Sofiou zoznámi...

1

Kultúra školy, ktorá podporuje vzájomné učenie sa a spoluprácu

Obraz, ktorý sme načrtli v Zuzaninom príbehu, môže na čitateľa poznajúceho prostredie slovenských škôl pôsobiť podozrivo, až celkom fiktívne. Nemôže si pomôcť, ale jeho obsah musí nevyhnutne porovnávať s vlastnou dlhodobou žitou skúsenosťou: niekedy sa vtipne hovorí, že vzdelávacia práca učiteľa v triede je druhá najprivátnejšia činnosť v živote dospelého človeka. Tradícia izolácie učiteľa vo vyučovacom procese je v našej škole tak zakorenená, že jej pretransformovanie do módu stálej zmysluplnej spolupráce je naozaj mimoriadnou výzvou. Nehovoríme o pracovných poradách či stretnutiach predmetových komisií, na ktorých sa viac-menej jednosmerne posúvajú informácie a zadania od vedenia

smerom k učiteľom. V lepšom prípade vzniká aj akási interakcia a produkcia nápadov, ktorá však nemá pokračovanie v podobe precíznej implementácie do vyučovania, skôr opäť plodí jednotlivé izolované pokusy na hodinách individuálnych učiteľov. Hovoríme o skutočne plnohodnotnom využití dynamiky skupiny, ktoré má synergický efekt, t.j. nejde len o súčet potenciálov jednotlivcov, ale pridaná hodnota vzniká práve v ich interakcii. Zuzanin príbeh ukazuje množstvo zásadných odlišností v porovnaní s bežnou kultúrou školy, ako ju poznáme v slovenskom prostredí. Tak zásadných, až sa nám uvedený príbeh môže javiť ako ťažko uveriteľný, nieto ešte v našich nastaveniach mysle realizovateľný.

Ktoré prejavy na Zuzaninej škole považujete za znaky špecifickej kultúry školy ako komunity?

V skutočnosti ich je veľké množstvo.

„...Už samotný pohovor prekročil jej očakávania...“

„...veľký dôraz kladú na hodnoty, víziu školy, charakter učiteľov a schopnosť učiteľa pracovať s vnútornou motiváciou detí...“

„...Zuzana, gratulujem Ti (...) Veľmi sa na Teba tešíme!“

„...Zuzanu prekvapilo, ako slobodne a kriticky sa učitelia k štátnemu dokumentu správali...“

„...videla, ako sa zo skupiny detí stáva vďaka viacerým premysleným aktivitám súdržná skupina, pričom intenzívne boli zapojení aj samotní učitelia...“

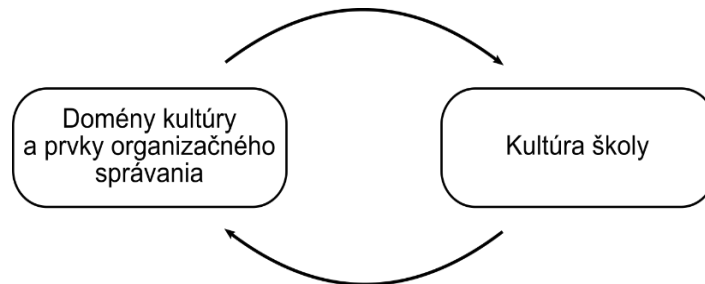
„...Trochu sa obávala, že vyznie ako neschopná, Petra však vôbec neriešila Zuzanu ako učiteľku, ale hneď sa zamerala na Tima a jeho ťažkosti...“

„...Vzájomne si navštevovali hodiny a sledovali, komu sa ako navrhnutý námet podarilo zrealizovať...“

A mnohé iné.

V tejto kapitole sa pokúsime syntetizovať domény kultúry školy a prvky organizačného správania, ktoré tvoria predpoklady pre vznik a udržanie kultúry vzájomnosti a kooperácie. Tento vzťah je obojstranný: jednotlivé prvky

kultúru podmieňujú ako isté predpoklady, ale zároveň daná kultúra generuje potvrdzujúce prejavy (viď obr. 1). Inými slovami, celok všetkých javov vytvára kultúru školy, ale ona zasa spätne ovplyvňuje jednotlivé jej prejavy.



Ak napr. v škole vládne riaditeľ pevnou rukou spôsobom transakcií so zamestnancami („vy mne, ja vám“), vytvára kultúru podriadenosti a nízkej autonómie učiteľov, ktorá sa prejavuje presúvaním zodpovednosti na vedenie. Ak potom hovoríte s učiteľmi v tejto škole, skoro výhradne prenechávajú slovo riaditeľovi a každé rozhodnutie potrebujú mať ním explicitne schválené. Riaditeľ sa tak utvrdzuje vo svojom mocenskom postavení a navrhuje ďalšie transakcie. Naopak, ak je riadenie transformatívne, postavené viac na spoločnej vízii a hodnotách, učitelia získavajú viac priestoru pre vlastné rozhodovanie, pretože ho vedia samostatne vyhodnotiť vzhľadom na spoločne pochopenú víziu. Ich autonómne aktivity potom spätne

potvrdzujú kultúru vyššej osobnej zodpovednosti jednotlivcov. Oba odlišné spôsoby riadenia (transakčné či transformatívne, pozri nižšie Avolio, Bass & Jung, 1999) sa zároveň prejavujú v iných doménach, napr. v komunikácii s verejnosťou (rodičmi, okolím, komunitou). Prejavy kultúry školy, ktorá podporuje vznik profesijných učiacich sa komunít, popisuje Pol (2007, s. 63): „k učiteľom sa správa ako k odborníkom, ktorí konajú s ohľadom na prospech žiakov“ (učitelia majú napr. vyššiu mieru autonómie pri koncipovaní kurikula oproti „bežným školám“, pretože autonómiu nemusí regulovať vedenie, ak je riadená spoločným chápaním vízie), „vytvárajú sa podmienky pre čo najkvalitnejšie ďalšie vzdelávanie učiteľov“ (v školách napr. funguje

systém mapovania potrieb učiteľov a stratégie vzdelávania sú plánované a realizované vzhľadom na aktuálne potreby a problémy), „*učitelia sú povzbudzovaní k tomu, aby sa ujali roly učiteľských lídrov a participovali na rozhodovaní o chode školy ako celku*“ (všetci učitelia participujú na tvorbe vízie školy, formulovaní cieľov, tvorbe kurikula školy a pod.), „*dôraz je kladený aj na zapájanie nových členov organizácie do chodu školy a na rozvoj ich potenciálu*“ (fungujúci je napr. systém mentoringu pre nových prichádzajúcich učiteľov zo strany predovšetkým ročníkových lídrov, ale aj ostatných skúsených učiteľov školy).

Pre silu kultúry ako celku je veľmi ťažké meniť jednotlivé prvky, ale iná cesta nezostáva – len zmenou týchto prvkov sa môže meniť kultúra ako celok. Dovolíme si tvrdiť, že zanedbanie tohto faktu viedlo k opakujúcim sa zlyhaniam reformných snáh v (nielen) slovenskom školstve.

Kultúru školy môžeme definovať ako „*súhrn predstáv (očakávaní), prístupov, uznávaných hodnôt, deklarovaných*

Spoločné hodnoty

Každú organizáciu charakterizujú isté hodnoty, hoci môžu byť žité implicitne, bez exaktnej formulácie a vonkajších proklamácií. Prípadne sa proklamácie môžu značne líšiť od reálneho správania ľudí v organizácii alebo sú rozdielne interpretované. Alebo ešte inak, ľudia vedia, čo je pre nich dôležité, ale mali by ťažkosti presne to artikulovať. Hodnoty dotvárajú celostný proces, ako ľudia v organizácii myslia, ako interpretujú, cítia a prežívajú udalosti

noriam a vzájomných vzťahov, ktoré sa dlhodobo prejavujú v individuálnom aj skupinovom správaní ľudí v organizácii“ (...) Jej definičnými prvkami sú teda „*a) uznávané hodnoty, b) spôsoby riadenia, c) rozhodovacie procesy, d) využívanie ľudských zdrojov, e) jednanie so subjektmi v okolí (vonkajšia kultúra)*“ (Harkabus, 1997, in Pol et al., 2006, s. 9). Do týchto kategórií je možné zahrnúť mnohé ďalšie konštrukty, ako napr. klíma školy, vzťahy medzi jednotlivými aktérmi v škole, identifikácia so školou a lojalita a pod. Alebo z iného pohľadu: vízia a hodnoty; rituály a ceremónie; história a príbehy; ľudia a vzťahy; architektúra, artefakty a symboly (Peterson & Deal, 2003). Hoci kultúra produkuje špecifické artefakty (hmotné reprezentácie), predsa ide skôr o niečo nehmotné, ako hovorí Geertz (2000, in Hloušková, 2008), ide o historicky prenášanú pavučinu významov. Za kľúčové premenné, ktoré napomáhajú vzniku profesijných učiacich sa komunit v škole, považujeme jej hodnotové smerovanie, spôsob jej vedenia a riadenia a existenciu vízie.

v škole a, samozrejme, ako konajú. Jeden z prvých významných rozvojových krokov sa deje vtedy, keď ľudia v organizácii začnú vlastné hodnoty reflektovať, analyzovať, zjednocovať ich výklad k spoločnému pochopeniu a reálne ich postaviť ako východisko špecifických postojov a činností (spôsobov konania), t. j. škola ich vie hierarchizovať a túto hierarchiu funkčne využívať v konkrétnych rozhodnutiach (napr. pri tvorbe školského kurikula,

personálnom výbere a pod.). Spoločné porozumenie určitého hodnotového zamerania zároveň robí organizáciu menej závislú od vonkajších okolností. Napr. ak v škole veríme, že podmienkou kvalitného vzdelávania je intenzívna didaktická spolupráca učiteľov a autenticky považujeme reálne nadobudnuté vedomosti detí za vysokú hodnotu, potom sme schopní potlačiť niektoré neadekvátne administratívne požiadavky a tiež naše vlastné finančné očakávania v prospech investovania do spoločne stráveného času pri tvorbe didaktického dizajnu školy a vlastných učebných zdrojov. Ak je centrálnou hodnotou školy zameranosť na potreby dieťaťa, potom bude v nej napr. pozorovateľný jav, že sám riaditeľ/ka si vezme na starosť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a venuje sa im v malej skupine alebo individuálne v osobitne vyhradenom čase. Ak je hodnotou, ktorá stojí na pozadí preferovaného modelu školy, ekonomický zisk (v prípade súkromnej školy), potom podriadime všetky aktivity (formy vzdelávania, žiacke výstupy, príprava učiteľov atď.) kalkuláciu nákladov a výnosov. Prakticky sa to môže prejaviť tak, že promovanie a mediálny výstup z konkrétnej udalosti v škole bude pre zriaďovateľa dôležitejšie než samotný zmysel, ktorý aktivita deťom a učiteľom dáva. Jednoducho, každá konkrétna hodnota *„je spojená s určitými preferenciami, prejavuje sa určitým správaním, istými činnosťami a zodpovedá jej určitá úroveň*

¹ Zvlášť v školskom prostredí, ktoré je z hľadiska rodovej diferencie značne feminizované, môže byť racionalizácia ako obranný mechanizmus prítomná vo významnej miere, keďže je vlastná

nášho vedomia“ (Baranyai, 2013, s. 96). Pod *vedomím* sa tu rozumie hĺbka a rozsah uvedomenia si súvislostí. Súlad v hodnotách medzi členmi organizácie je plodnou alternatívou byrokratickej kontroly. Hodnoty prepájajú emócie a správanie. Preto sa často môže stať, že aj najbrisknejšie diskusie o dianí v škole pôsobia skôr ako racionalizácia než snaha konštruktívne riešiť problém. Ide o vedomý alebo aj nevedomý obranný mechanizmus spočívajúci v snahe racionálne zdôvodniť aj absurdné myšlienky či rozhodnutia, ktorých pôvod je v skutočnosti emocionálny¹. Prečítajte si nasledujúce dva hodnotiace komentáre z výstupnej správy v rámci jedného z našich výskumných projektov (Brestovanský & Baranyai, 2020), o ktorom budeme viac hovoriť nižšie. Pochádzajú od dvoch odlišných učiteľov z tej istej školy (na ktorej sa len niekoľko mesiacov pred naším výskumom menilo vedenie). Učitelia odpovedajú anonymným písomným elektronickým spôsobom na otvorenú otázku „Čo vnímam v škole kriticky“ (pozri tab. 1).

viac ženám ako mužom (porov. Diehl et al., 2014). Argyris (2004) v tomto kontexte doslova hovorí o „nastavení mysle pre defenzívne zdôvodňovanie“.

Tabuľka č. 1 Vyjadrenia dvoch učiteľov pri hodnotení školy (Zdroj: Brestovanský & Baranyai, 2020)

Učiteľ 1	Učiteľ 2
<p>Niekedy mali študenti "moc" rozhodnúť o tom, kto ich bude učiť, keď im niekto nevyhovoval, napísali sťažnosť a bolo. Učiteľ najčastejšie prišiel o prácu. Dnes máme super vedenie, vie upozorniť, ale vie aj podržať. Tá ľudskosť je veľmi dôležitá. A ak sa vytráca zo vzťahov (napr. medzi kolegami), tak toto mi prekáža.</p>	<p>Neistota. Vedenie školy - riaditeľ a zástupcovia, ich nedostatočné riadiace, odborné a ľudské schopnosti a zručnosti. Škola je bez vízie, bez koncepcie, bez dlhodobých cieľov. Neschopnosť vedenia školy komunikovať so zamestnancami, neochota či neschopnosť riešiť problémy efektívne a slušne, nezujem vedenia školy brať do úvahy názory a pripomienky zamestnancov, pokrytectvo vedenia, neschopnosť vedenia prijať opačný názor a kritiku, nespravodlivosť a nejasnosť v hodnotení a odmeňovaní učiteľov. Pociťujem strach o seba, svoju pracovné miesto, o budúcnosť školy.</p>

Ako ukazuje príklad z konkrétnej školy, viac ako schopnosť objektívne analyzovať situáciu, sa u oboch hodnotiacich učiteľov objavuje pozitívna, resp. negatívna emócia voči súčasnému vedeniu. Za touto emóciou stoja hodnoty prežitia, sociálnej istoty a sebaúcty (pozri nižšie Barrettov model štruktúry hodnôt v organizácii). Až keď tieto hodnoty budú správnym spôsobom saturované, budú môcť učelia objektívnejšie hodnotiť spôsoby riadenia, napr. riešenia vzťahov učiteľov a žiakov.

Preto **akákoľvek významná zmena či inovácia v škole, ktorá nie je podporená zmenou kultúry (teda najmä hodnotových preferencií), bude pravdepodobne pohltaná samotnou kultúrou.** Vedenie síce môže zmeniť niektoré pravidlá, postupy či procedúry, ale nemôže nariadiť zmenu postojov a presvedčení. Napr. v kultúre

školy, ktorá je postavená na izolovanej práci jednotlivých učiteľov, preto nikdy nebude stačiť len absolvovať školenia efektívnej komunikácie v skupine či zaviesť pravidelné stretnutia „tímov“, pretože pochopenie zmysluplnosti tímovej spolupráce (a jej plody) prichádzajú s vnútornou zmenou členov tímu. Tá sa deje postupne, prehlbovaním osobnej skúsenosti v podporujúcej klíme, vytvorením spolupracujúceho jadra a vťahovaním jednotlivcov do tohto jadra, ale aj prípadnými personálnymi zmenami pri nekonštruktívne rezistentných pracovníkoch. „*Najefektívnejšou stratégiou pre ovplyvnenie a zmenu organizačnej kultúry je jednoducho identifikovať, artikulovať, modelovať, presadzovať, podporovať a chrániť spoločne zdieľané hodnoty*“ (DuFour & Eaker, 1998, s. 134).

Existuje množstvo nástrojov, ako

identifikovať hodnoty v organizácii, viac o nich píšeme na inom mieste (Brestovanský, 2019). Jedno z možných riešení, ako merať, mapovať a pomenovať hodnoty v organizácii, navrhol R. Barrett (in Baranyai, 2013) ako nástroj kultúrnej transformácie. Jeho model operuje s tromi kategóriami údajov:

- a) osobné hodnoty aktérov,
- b) hodnoty spojené so súčasnou kultúrou organizácie,
- c) hodnoty určujúce očakávanú kultúru organizácie.

Respondenti vyberajú zo súboru 90-tich hodnôt desať, (a) ktoré ich osobne najlepšie charakterizujú, (b) ktoré z ich pohľadu charakterizujú súčasnú kultúru organizácie a (c) ktoré by mali určovať očakávanú kultúru organizácie. Analýza dát potom umožňuje zistiť:

1. mieru motivácie a účasti aktérov v súčasnej kultúre organizácie (miera, do akej sú osobné hodnoty aktérov obsiahnuté v jej súčasnej kultúre),
2. záujem aktérov o zmenu kultúry

organizácie (množstvo nových hodnôt v očakávanej kultúre organizácie vzhľadom na hodnoty jej súčasnej kultúry),

3. mieru dysfunkcie v činnosti organizácie (tzv. entropie), t. j. správania, ktoré sa prejavuje ako roztrieštenosť kolektívu, súťaživosť, obviňovanie, byrokracia a pod.,
4. silu kultúry – hodnotovú konformnosť, t. j. odolnosť organizácie voči zmene,
5. rozloženie hodnôt v siedmich definovaných rozvojových úrovniach organizácie.

Rozvojové (transformačné) úrovne organizácie v Barrettovej teórii sú inšpirované pôvodnou Maslowovou teóriou potrieb s dvomi kľúčovými zmenami: prenos pozornosti od potrieb k ich vedomiu (uvedomovaniu) a rozšírenie konceptu sebaaktualizácie do troch podkategórií (viď tab. 2).

Tabuľka č. 2 Porovnanie modelov Maslowa a Barretta (Zdroj: Barrett, 1997)

Maslow - hierarchia potrieb	Barrett - úrovne vedomia	Motivácia
potreba sebaaktualizácie	7 služba	život nezištnej služby pre dobro ľudstva a planéty
	6 byť prínosom	spoluprácou s druhými byť prínosom vo svete
	5 vnútorná kohézia	nájdenie zmysluplnosti a osobného zmyslu svojej existencie
potreba poznávať a chápať	4 transformácia	zvládanie podvedomých strachov, ktoré vyvolávajú úzkosť z neschopnosti uspokojiť svoje potreby
potreba sebaúcty	3 sebaúcta	cit osobnej hodnoty vs. strach z neuznania
potreba prináležať/patriť	2 vzťahy / sociálna istota	cit prináležania vs. strach z neprijatia
potreba bezpečia	1 prežitie	cit istoty a bezpečia vo svete vs. strach z neistoty, ohrozenia, nedostatku
fyziologicalké potreby		

Barrettov nástroj je inšpiratívny práve z pohľadu tvorby profesijných učiacich sa komunit, pretože identifikuje stav v organizácii, ktorý umožňuje vznik a udržanie takýchto komunit. Ak škola vykazuje vysokú entropiu, príp. väčšina preferovaných hodnôt spadá do nižších úrovní (keď učiteľom ide najmä o subjektívne istoty, základné zabezpečenie, príp. sebaúctu), potenciál pre tvorbu komunity je výrazne nižší. Naopak, hodnoty služby, prínosu voči svetu či zmysluplnosti vlastnej práce otvárajú pre školu celkom nové rozvojové možnosti, stabilizujú kolektív a napomáhajú pri riešení prípadných konfliktov, keďže pomáhajú zameriavať pozornosť na jadro problému. Na tomto mieste nie je priestor obširnejšie sa zaoberať teóriami organizačných hodnôt (pre prehľad pozri bližšie napr. Rohan, 2000; Bourne & Jenkins, 2013 a i.), pre vedenie školy je však dôležité nájsť také metódy

Spôsoby vedenia školy

Základným kritériom kvality vedenia školy je miera, do akej dokáže motivovať a získať si ľudí, aby vkladali energiu do spoločných cieľov. Riaditeľ, ktorý má autentický mravný záujem, t. j. vedie školu v konzistentnom hodnotovom nastavení, kompetentne reaguje na zmeny v spoločnosti, podporuje dôveru a prosociálne vzťahy, zavádza funkčné systémy tvorby a zdieľania, postupne vybuduje autonómnu kultúru učiteľského zboru, v ktorej učitelia budú sami proaktívne preberať iniciatívu a stanú sa spoluúčastníkmi vedenia (shared leadership), najprv informálne, ale neskôr aj vo formálnych

a nástroje, ktoré budú relevantne odrážať ďalšie rozvojové potreby školy. Nemusí nutne ísť o validizované vedecké nástroje či priamo dotazníky, hoci tie pomáhajú zastrešiť celé spektrum hodnôt z hľadiska určitého teoretického východiska. Po zvážení teoretických východísk je možné reflektovať hodnoty aj skrze reflektívne rozhovory, analýzy príbehov, ktoré v škole prevažujú alebo „nálepiek“, ktoré si sami aktéri v škole dávajú (napr. „dnešné deti zďaleka nie sú tak vychované, ako boli v minulosti...“ a pod.), reálnych priorít, t. j. činností, do ktorých sa vkladá veľa času a energie. Ak napríklad škola stanoví samostatné hodiny na prípravu na testovanie Monitor 9, vypovedá to o jej administratívnom nastavení, ktoré prevažuje nad samotnou hodnotou vzdelania a pod. Vynikajúcou príležitosťou pre reflexiu hodnôt je proces tvorby vízie školy, školského kurikula či prezentácie školy navonok.

nastaveniach vedenia a manažmentu školy. **Spoluúčasť učiteľov na vedení ovplyvňuje ich prístup k vyučovaniu a vytvára predpoklady pre vznik učiteľskej komunity**, napr. reflektívnych dialógov, kolektívnej zodpovednosti, výmeny skúseností z praxe a spoločného chápania noriem (Wahlstrom & Louis, 2008). Dokonca možno úsmevne podotknúť, že „školy sa dostávajú do pasce líderskej dilemy: vyžadujú zručného, efektívneho riaditeľa práve preto, aby mohli vyrásť zo závislosti na tomto riaditeľovi“ (Donahoe, 1993, s. 300).

Vedenie, ktoré má dopomôcť v učiteľských zboroch k profesijným učiacim sa komunitám, teda nemôže mať autokratické sklony. Takýto prístup azda funguje v školách, ktoré sú ponímané ako továrne na vzdelanie, presnejšie na požadovaný čiastkový učebný výkon. Naproti tomu, aktuálny výskum v oblasti líderstva v školách uzaviera, že „*efektívni riaditelia vedú školu skôr zo stredu než z vrchu*“ (Lezotte, 1997, in DuFour & Eaker, 1998, s. 184). Dokonca by sa dalo povedať, že riaditelia musia *definovať svoju prácu ako pomoc* pri vytváraní profesijných učiacich sa komunit. Dufour a Eaker (1998, s. 184 -188) popisujú tri charakteristiky riaditeľa, ktorý podporuje rast profesijných učiacich sa komunit:

1. **Riaditeľ vedie druhých oveľa viac pomocou spoločnej vízie a hodnôt, než cez pravidlá a procesné nariadenia.** Nemá záujem detailne sledovať každé rozhodnutie a všetko kontrolovať. Skôr cez víziu a hodnoty dáva ľuďom smer, ktorý potrebujú, aby mohli konať autonómne.
2. **Riaditeľ zapája učiteľov do rozhodovacích procesov a posilňuje ich k tomu, aby konali.** Alebo z opačného uhla, ak pozitívne zmeny v škole zlyhávajú, je to často preto, lebo sa riaditeľ snažil o zmenu sám, bez vybudovania koalície spolupracovníkov. V našich podmienkach zvlášť platí, že riaditeľ

musí dokázať delegovať aj ekonomicko-hospodárske záležitosti vo veľkej miere na dôveryhodnú osobu, aby sa mohol venovať jadrú činnosti – rozvoju kvality vzdelávania v škole a, dokonca, v niektorých prípadoch deleguje aj personálne rozhodnutia². O takomto riaditeľovi tiež platí, že viac než suverénne odpovede a riešenia dáva skôr jasné otázky a drží sa v úzadí od roly byť „centrálnym riešiteľom problémov“.

3. **Riaditeľ zabezpečuje zamestnancom informácie, vzdelávanie a ďalšie podmienky, ktoré potrebujú, aby dokázali robiť vlastné rozhodnutia.**

Jednoduché pozvanie do spoluriadenia nestačí. Pozvaní potrebujú dáta, tréningy v dynamike rozhodovania a práce skupiny, čas a štruktúry na reflexiu a diskusiu. Učítelia potrebujú kritériá/princípy pre rozhodovanie, aby sa dokázali rozhodovať konzistentne, a napokon, potrebujú presnú spätnú väzbu (dáta z výsledkov), ktorá im osvetlí dopady ich rozhodnutí. Posilňovanie autonómie učiteľov v žiadnom prípade neznamená, že sa riaditeľ vzdáva svojej zodpovednosti alebo prijíma rolu pasívneho, či dokonca chýbajúceho lídra (vid' nižšie náš výskum transformatívneho líderstva).

² Na jednej zo škôl, ktorú sme mohli dlhodobo pozorovať, riaditeľka dokázala prenechať aj výberové konanie na svojich učiteľov: „*Bola som pozvaná na dôležitú konferenciu presne v čase, kedy malo prebehnúť u nás výberové konanie. Tak*

som nechala vybrať ich (učiteľky 1. stupňa, pozn. autora). *Ved' ony najlepšie vedia, koho chcú, a máme už spoločnú jasnú predstavu o tom, ako má vyzerat' nový kvalitný učiteľ...“*

Počas našej práce s rozvojovými potrebami škôl (Baranyai, 2013; Brestovanský & Baranyai, 2020) sme identifikovali **osem štádií proaktívneho rozvoja školy** práve na základe súladu medzi víziou, vedením a ostatnými členmi pedagogického kolektívu:

Štádium 1 – odhodlaný riaditeľ.

Štádium 2 – odhodlaný a pre aspoň niektorých učiteľov aj dôveryhodný riaditeľ.

Štádium 3 – odhodlaný zárodočný kolektív učiteľov spolu s riaditeľom.

Štádium 4 – odhodlaný a dôveryhodný zárodočný kolektív učiteľov spolu s riaditeľom.

Štádium 5 – spoločne vytváraný koncept rozvoja školy (väčšinou učiteľov).

Štádium 6 – spoločne realizovaný koncept rozvoja školy (väčšinou učiteľov).

Štádium 7 – škola zavádza alebo udržiava stálu sebareflexiu vlastných činností a ich výsledkov.

Štádium 8 – škola vytvára funkčný ekosystém stálej sebaobnovy, ktorého súčasťou sú všetky zložky/aktéri školy (žiaci, pedagógovia, zamestnanci, rodičia, vonkajší partneri...).

Štádiá vyjadrujú mieru, do akej sa riaditeľovi a neskôr jadrovému kolektívu spolupracovníkov podarí pretransformovať školu z administratívne riadenej inštitúcie k sebatransformujúcej znalosti-tvornej organizácii. Nie je možné zo žiaka vychovať ľudsky zrelého, prosociálneho, zodpovedného, sebariadiaceho sa človeka v podmienkach administratívne riadených škôl, ktoré sú limitované obavami z možného nesplnenia

formálnych záväzkov, rozhodujú sa na základe neustáleho a všetko prenikajúceho strachu z externého hodnotenia a na vnútorný sebarozvoj im už energia ani motivácia nezostáva. Riaditelia a učitelia sú v nich (t. j. vo väčšine našich súčasných škôl) v pozícii stáleho očakávania nových opravných zásahov zo strany nadriadených orgánov a stálych kontrol ohľadom ich zavádzania a plnenia. Sami teda nepredstavujú modely sebariadenia, preberania zodpovednosti a prosociálnej, hodnotovo ukotvenej angažovanosti.

Jednu z najznámejších prác v oblasti skúmania prístupu vedenia k zamestnancom a transformácie organizácie realizoval B. Avolio a jeho spolupracovníci (Avolio, Bass & Jung, 1999; Avolio & Bass, 2004). Vychádzajú z konceptu celostného vedenia (full range leadership) a tzv. transformačného vedenia. **Rozlišujú transformatívne, transakčné a chýbajúce vedenie.**

Prvú z transformačných škál nazývajú autori *Idealizovaný vplyv (charizma lídra)*. Obsahuje dve skupiny javov: atributívne (vlastnosti, ktoré zamestnanci lídrovi pripisujú) a behaviorálne (jeho konkrétne prejavy správania). Vďaka pozitívnym atribúciám (vnímaná sila, zameranosť na vyššie ideály a hodnoty a pod.) si nasledovníci lídra k nemu vytvárajú úzke emocionálne puto dôvery, vzniká u nich odhodlanie a hrdosť. Charizmatické prejavy správania lídra zdôrazňujú kolektívny zmysel pre poslanie a hodnoty a autentické konanie podľa týchto hodnôt, keď prekračujú

svoje vlastné záujmy a uprednostňujú potreby skupiny a jej členov. Druhou škálou v tejto dimenzii je *Inšpirujúca motivácia*. Jej centrálnou časťou je prítomnosť a prezentácia vízie lídra – čo je možné a ako to dosiahnuť. Typický je pozitívny prístup k pohľadu do budúcnosti, ktorý zamestnancov motivuje. Inšpirujúci líder jasne artikuluje spoločné ciele a porozumenie o tom, čo je správne a dôležité. *Intelektuálna stimulácia* zahŕňa výzvy voči zaužívaným zvykom a predpokladom zamestnancov, schopnosti analyzovať problémy, s ktorými zamestnanci zápasia a generovať riešenia. Takýto líder povzbudzuje inovatívne myslenie zamestnancov, ich schopnosť nazeráť na staré problémy novým spôsobom, ale je primerane kritický aj voči vlastným presvedčeniam, aby dokázal flexibilne reagovať na novo sa vynárajúce potreby. Napokon, aj zamestnanci samostatne budú schopní rozvíjať kapacity na riešenie problémov, ktoré nepredpokladal ani líder. Kľúčovým meradlom efektívnosti lídra je, ako sú schopní jeho zamestnanci riešiť veci, keď tam on nie je priamo prítomný. *Individuálny prístup* je definovaný ako schopnosť brať do úvahy individuálne potreby zamestnancov a rozvíjať ich individuálne silné stránky, aby sa rozvinul ich plný potenciál. Takýto líder zadáva úlohy na individuálnej úrovni a vytvára príležitosti pre osobnostný rast ľudí. Do oblasti transakčného vedenia patria typy reprezentované dvomi škálami. Sú postavené na hodnotách sociálnej výmeny, t. j. pracovníci dostanú kvalitnú (materiálnu či psychologickú) podporu,

aby plnili jasne deklarované úlohy, prípadne vtedy, keď ich už plnia. *Podmienené odmeňovanie* je spôsob vedenia, v ktorom sa líder zameriava na jasne definované zodpovednosti jednotlivcov v konkrétnych úlohách a projektoch, ciele, odmeny a sankcie za ich nedodržanie. Zároveň vyjadruje spokojnosť, keď zamestnanci dosahujú správne výstupy. Odmeny sú považované za dôležitý nástroj v transakčnej ére organizácie, aby priviedli zamestnancov k výkonovým štandardom.

V *aktívnom riadení na základe odchýliek* (management-by-exception) líder aktívne a pozorne vyhladáva odchýlky praxe od pravidiel a výkonových štandardov, poukazuje na nevyhovujúce výkony a koncentruje sa na možné chyby v snahe zabezpečiť ich odstránenie. Ak je to potrebné, rozhoduje o korektívnych činnostiach. V *pasívnej* forme reaguje len, ak už boli chyby objavené alebo sa nenaplnili štandardy, ciele.

Najpasívnejšou formou riadenia je pasívny/vyhýbajúci sa štýl (*laissez-faire*), ktorý je možno nazvať chýbajúce riadenie. Takýto líder sa vyhýba identifikovaniu a objasneniu potenciálnych problematických oblastí, vyhýba sa tomu, aby bol zapojený do činností, nastavovaniu štandardov či monitorovaniu výsledkov. Prirodzene, takýto prístup má veľmi negatívne dôsledky na výstupy.

Zisťovanie týchto typov vedenia bolo súčasťou výskumného zámeru, ktorý sme realizovali v rámci projektu *Deti*

*nepočkajú!*³ na prelome rokov 2019-2020 v skupine 12 základných a stredných škôl z rôznych krajov SR (KE, PO, BB, ZA, TN, TT, BA). Uvádzame hodnoty za celý súbor učiteľov všetkých zahrnutých škôl (N=436). Upozorňujeme, že údaje nevyjadrujú normu reprezentatívnu pre slovenské školy, ale vychádzajú z dát zozbieraných medzi vopred nominovanými tzv. proaktívnymi školami (bližšie pozri kapitolu Fórum proaktívnych škôl).

Vo výskumnom dizajne figurovala batéria dotazníkov sledujúca viaceré ukazovatele proaktivity školy: proaktivita učiteľov (Claes et al., 2005), motivácie učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu, investičné priority z pohľadu učiteľov, časové preferencie v činnostiach učiteľov, typ vedenia školy (CLQ, - Dotazník prístupu k vedeniu, Prochádzka et al., 2016, vytvorený na základe vyššie popísanej teórie Avolia a Bassa; oficiálny dvojsmerný preklad do slovenského jazyka: M. Brestovanský, L. Baranyai), vnímaná efektivita lídra (Prochádzka et al., 2014) a klíma učiteľského zboru (Chvál, Urbánek, 2014). K tomu sme previedli pološtruktúrované rozhovory s vedením škôl (riaditeľmi, zástupcami či zriaďovateľmi) na tému rozvojového potenciálu školy, existencie vízie, proaktivity a hodnôt, či vzťahov s učiteľmi. Učiteľom sme tiež položili dve otvorené otázky na hodnotenie školy.

Popri celkových dátach uvedieme dáta dvoch vybraných škôl, aby sme mohli dokumentovať, ako výrazne sa môžu školy medzi sebou líšiť a aké majú prepojenia kvantitatívne dáta a kvalitatívne výroky učiteľov. Keďže ide o citlivé údaje pre vnútorné potreby škôl, pre zachovanie anonymity ich budeme uvádzať ako Škola 1 a Škola 2. Vybrané dáta popisujú charakteristiky vedenia školy vo vzťahu k tvorbe profesijných učiacich sa komúní. Asi najreprezentatívnejší rozdiel medzi Školou 1 a 2 sa v rámci kvantitatívnych dát ukazuje vo vnímaní vedenia zo strany učiteľov (a to tak v typoch vedenia, ako aj v klíme učiteľského zboru, vid' nižšie graf č. 1 a 2). Najprv však predstavíme korelácie⁴ medzi kategóriami dotazníka CLQ (typy vedenia) a kategóriami klímy učiteľského zboru, pretože predstavujú zaujímavý jav, podľa nášho názoru typický pre slovenské školstvo. Ako sme uviedli vyššie, v teórii líderstva rozlišujú Avolio a Bass transformačné a transakčné typy riadenia. Kým tie prvé smerujú k významným kultúrnym zmenám v organizácii (vd'aka posilňovaniu vnútornej motivácie zamestnancov), tie ďalšie typy sú skôr typické transakciami so zamestnancami (teda externými stimulmi – odmenami, trestami, nariadeniami, pravidlami – cez podmienené odmeňovanie, aktívne alebo pasívne riadenie na základe odchýliek zo želaného smeru).

³ Projekt *Deti nepočkajú!* bol podporený z programu ACF - Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021.

⁴ Tzv. korelačný koeficient r sa môže pohybovať na škále od -1 po +1. Vyjadruje silu vzťahu medzi dvomi premennými. Mínus 1 znamená absolútnu

nepriamu lineárnu závislosť, 0 znamená žiadnu závislosť a 1 znamená absolútnu priamu lineárnu závislosť. Inými slovami: čím je korelačný koeficient bližšie k 0, tým je vzťah medzi skúmanými premennými slabší, resp. neexistujúci.

Tabuľka 3 Korelácie kategórií typov vedenia (CLQ) a dimenzií klímy učiteľského zboru (KUZ)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Charizmatické správanie	,751**	,744**	,800**	,734**	,545**	-,512**	-,597**	,727**	,359**	,363**	-,357**	,128
2. Inšpirujúca motivácia	1	,775**	,719**	,693**	,527**	-,414**	-,447**	,701**	,340**	,259**	-,231**	,019
3. Intelektuálna stimulácia		1	,817**	,722**	,439**	-,352**	-,460**	,668**	,215**	,234**	-,296**	,044
4. Osobný prístup			1	,769**	,492**	-,419**	-,511**	,710**	,264**	,307**	-,348**	,103
5. Podmienené odmeňovanie				1	,642**	-,403**	-,502**	,743**	,419**	,321**	-,275**	,085
6. Aktívne riadenie podľa odchýliek					1	-,263**	-,330**	,525**	,702**	,299**	-,143**	-,010
7. Pasívne riadenie podľa odchýliek						1	,701**	-,511**	-,180**	-,252**	,328**	-,065
8. Chýbajúce vedenie							1	-,553**	-,237**	-,269**	,380**	-,100
9. Podpora vedenia								1	,420**	,418**	-,324**	,115
10. Direktivita vedenia									1	,329**	-,025	-,041
11. Angažovanosť učiteľov										1	-,407**	,332**
12. Frustrácia učiteľov											1	-,051
13. Priateľské vzťahy v kolektíve												1

Medzi týmito dvomi metakategóriami riadenia by mali byť značné rozdiely. V slovenských školách však vidíme silné alebo stredne silné korelácie (pozri šedé rámiky) medzi podmieneným prístupom a vnímaním charizmatickosti lídra ($r=0.734$; resp. $r=0.545$; $p<0.001$). A tiež medzi podmieneným spôsobom riadenia a vnímaním podpory zo strany vedenia v dotazníku KUZ ($r=0.743$, $p<0.001$). Tieto dáta môžeme interpretovať ako jav, kedy učitelia oceňujú jasné štruktúry, jasne rozdelené roly, jasne pomenované výsledky so zreteľnými dopadmi na ocenenie kolektívu či jednotlivcov. Položky, ktoré v dotazníkoch reprezentujú direktivitu, môžu tak mnohí učitelia chápať ako také, ktoré vnímajú ako prejavy podporujúceho lídra.

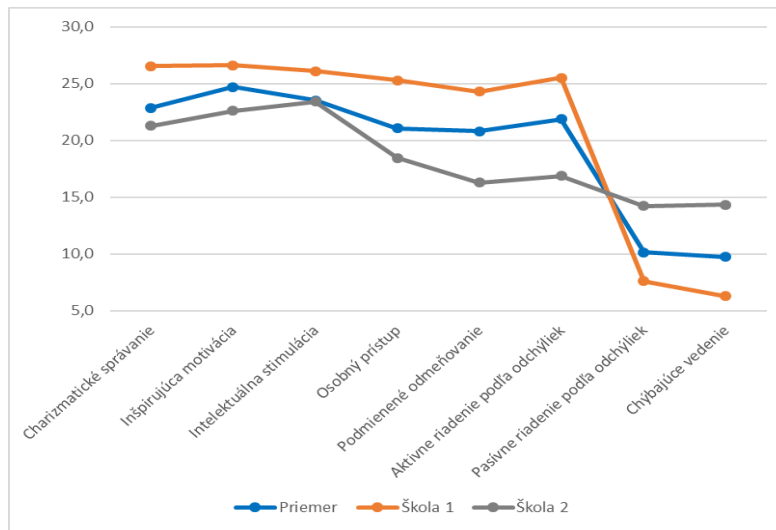
Ako tiež vidno, veľmi silný je vzťah medzi vnímaním lídra ako charizmatického, inšpirujúceho

a intelektuálne stimulujúceho a jeho osobným prístupom k učiteľom (stĺpec 4). Naopak, chýbajúce vedenie stredne silne koreluje s frustráciou učiteľov ($r=.380$, $p<0.001$) a tá zasa negatívne s ich angažovanosťou ($r=-.407$, $p<0.001$).

Po tomto ozrejmnení mentality učiteľov na slovenských školách môžeme s lepším porozumením interpretovať výsledky pri porovnávaní jednotlivých škôl.

Pre ukážku rozdielnosti štýlov vedenia poskytujeme analýzu dát porovnávajúcich dve školy voči sebe navzájom a voči priemeru všetkých škôl vo výskumnom výbere. Vo všetkých typoch vedenia je vidno významné rozdiely (t-test nezávislých výberov pri každom jednom type bol signifikantný na úrovni $p<0.001$, pozri graf č. 1).

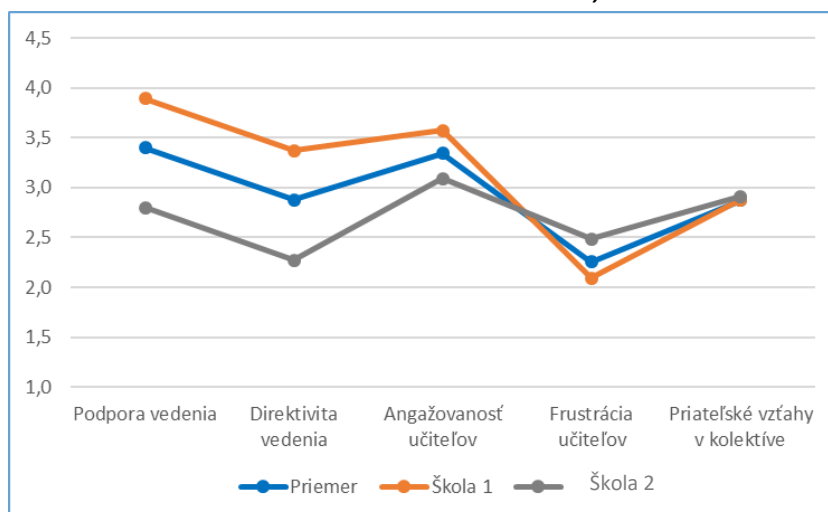
Graf 1 Rozdiely vo vnímaní typu vedenia na dvoch odlišných školách a v porovnaní s priemerom



Učители v Škole 1 vnímajú vedenie ako charizmatickejšie, inšpirujúcejšie, intelektuálne stimulujúcejšie v porovnaní s priemerom ostatných škôl. Veľmi výrazný pozitívny rozdiel sa ukazuje v kategórii osobného prístupu. Učители (tak ako aj na iných školách) si dobré riadenie tiež spájajú s transakčnými stratégiami, najmä podmieneným odmeňovaním a aktívnym riadením na základe odchýliek (pozri náš komentár k predchádzajúcej korelačnej tabuľke). Naopak, významne nižšie skóre vykazuje na tejto škole pasívne riadenie (reagovanie na chyby a nedostatky) a skoro vôbec nie je zastúpená kategória chýbajúce vedenie. Naproti tomu v Škole 2 je v podstatne nižšej miere prítomné podmienené

odmeňovanie a aktívne riadenie na základe kritiky a námietok. Zároveň však učители vnímajú vedenie vysoko nadpriemerne ako pasívne až chýbajúce. Predstava učiteľov o kvalitnej podpore zo strany vedenia má veľmi blízko k jasným a zrozumiteľne vyhodnoteným pracovným zadaniam (podmienené odmeňovanie). V Škole 2 sa nízke zastúpenie podmieneného štýlu riadenia prejavuje aj v rozdieli v jednom z parametrov klímy učiteľského zboru (pozri graf č. 2), konkrétne v direktivite vedenia, ktorý je v porovnaní s priemerom iných škôl výrazný (2.27 ku 2.93; t-test, $t=5,36$; $p<0.001$). Signifikantné rozdiely je možné pozorovať tiež v kategóriách angažovanosti (ktorá je nižšia) a frustrácii učiteľov (ktorá je vyššia).

Graf 2 Porovnanie rozdielov skóre dimenzií klímy učiteľského zboru



Kvantitatívne dáta veľmi dobre dopĺňajú tiež kvalitatívne vyjadrenia učiteľov. Nižšie uvádzame vybrané výroky, ktoré reprezentujú väčšinu hodnotení z danej školy. Najprv poskytujeme niekoľko

tvrdení zo Školy 1 a následne pre porovnanie výroky zo Školy 2. V jednom riadku sú zobrazené vždy vyjadrenia jedného učiteľa.

Tabuľka 4 Hodnotiace výroky učiteľov v Škole 1

Čo v škole oceňujem...	...a čo vnímam kriticky
Všetci sú na rovnakej úrovni, nikto nie je podceňovaný, máme možnosť osobného rastu a ďalšieho vzdelávania, máme dôveru a podporu p. riaditeľky, je tu vynikajúci kolektív, dobrá pracovná atmosféra, nepanuje zlo a závisť, máme slobodnú voľbu pri výbere metód a postupov na vyučovaní, pri akomkoľvek probléme či už pracovnom, alebo osobnom máme dvere v riaditeľni otvorené...	Nič.
Páči sa mi nekonfliktné podporujúce prostredie, chápanie vedenie a možnosť rásť.	Niekedy až príliš veľa aktivít.
Je moderná, čo sa týka postojov, myšlienok, mám maximálnu podporu vedenia školy, môžem sa vzdelávať v oblastiach, ktoré ma zaujímajú a viem ich využiť v mojej praxi, mám výborné vybavenie triedy.	Nemám žiadne dôvody na nespokojnosť.
Inovatívna, inkluzívna, kolektív zaniatených zamestnancov.	Veľa aktivít si vyžaduje vysokú zaťaženosť niektorých zamestnancov, väčšinou vždy tých istých.

Jednoznačne musím vyzdvihnúť kolektív učiteľov a vedenie. Predovšetkým nastavenie učiteľov a vedenia, kde je žiak na prvom mieste.	Predovšetkým veľmi veľa školských podujatí. Robí sa dosť veľa aktivít, ktorých pridanú hodnotu nevieme dobre kvantifikovať a občas sa mi zdá, že tie aktivity sú robené "len aby boli". Zredukovanie aktivít a sústredenie sa na menej aktivít kvalitne by bolo oveľa efektívnejšie.
Predovšetkým v tom, že máme super p. riaditeľku, vedenie školy. Neustále ideme s trendom rozvoja školy dopredu, za účelom dosiahnutia čo najlepších výsledkov. Aby sme boli jedna z popredných škôl. (tolerancia, pochopenie, rešp., spolupráca, iniciatíva, aktivita atď.).	V niektorých prípadoch, i keď sú dopredu mnohé veci dôsledne premyslené a prekonzultované s vedením školy, sa niekedy nenachádza až také pochopenie zo strany kolegov.

Škola 1 je zjavne mentálne pripravená na posilnenie takých stratégií, ktoré budú viesť k paradigmatickým zmenám vo vzdelávaní a nielenže tvoria už funkčnú profesijnú komunitu, ale majú potenciál otvárať sa navonok ako

expertné stredisko profesijného rozvoja pre ďalších učiteľov v sieti podporujúcich sa škôl. Škola 1 napĺňa všetky indikátory, ktorými sme definovali proaktívnu školu (pozri príslušnú kapitolu).

Tabuľka 5 Hodnotiace výroky učiteľov v Škole 2

Čo v škole oceňujem...	...a čo vnímam kriticky
Pedagógom záleží na rozvoji každého jedného žiaka, snažia sa riešiť problémy spravodlivo, hľadajú spôsoby a cesty, ako vytvárať medzi nimi a žiakmi a medzi žiakmi navzájom pozitívne vzťahy.	Nepriaznivá ekonomická situácia odrážajúca sa v nedostatočnom materiálno-technickom vybavení.
Milí kolegovia, krásne a dobré deti, priestor na diskusiu, priestor na vzdelávanie a realizáciu učiteľov, porozumenie medzi učiteľmi a deťmi.	Nejednotná vízia zo strany vedenia učiteľov, učiteľia sú v nejednote s vedením v mnohých oblastiach, často vládne nepochopenie a nedorozumenia v prístupe a riešení problémových situácií.
Možnosť osobnostného napredovania, sloboda rozhodovania, priateľské vzťahy, snaha o zmenu v nastavení vzdelávania a výchovy detí.	Nezvládame slobodu, ktorú sme dostali, neplníme si povinnosti, ktoré sa od nás očakávajú, pri nových veciach zmýšľame negatívne a vnímame ich ako ohrozenie, a preto je v škole občas chaos, ktorý vyplýva aj z nedostatku financií na mnohých úsekoch: upratovanie, jedáleň, vrátnica, sekretariát.
Na našej škole je cítiť atmosféru prijatia, lásky, ohľaduplnosti, učiteľia sú úctiví voči žiakom, majú ich radi, snažia sa im vždy pomôcť a urobiť maximum pre dobro žiaka aj celej školy (napr. dobré meno školy). Páči sa mi, že sme cirkevná škola a to je tiež cítiť, duchovné vedenie	Prekáža mi, že v niektorých (podľa mňa) dôležitých oblastiach je ruka vedenia benevolentnejšia a necháva veci otvorené, nie sú vyslovené závery ani riešenia a veľmi často sa v poslednej dobe cítime v zborovni zmätení, bez jasných pokynov. Často sa závažné problémy, ktoré žiaci spôsobujú, zľahčujú, bez náležitého napomenutia alebo trestu. (To mnohokrát vedie k

p.kaplána, blízkosť kaplnky... Páči sa mi priateľstvo kolegov a súdržnosť nášho kolektívu.	prehĺbeniu negatívneho správania žiaka, pretože má pocit, že to nie je až tak vážne, čo urobil/povedal atď. A učiteľ sa cíti ponížený, nedôležitý atď.). Prekáža mi tlak od vedenia na nás, učiteľov, pokiaľ máme iný názor na niektoré inovácie, spôsoby učenia, riešenia problémov...
Učiteľský kolektív, spolupráca, otvorenosť zo strany vedenia, rovnocenné vzťahy všetkých zamestnancov, pocit prijatia.	Na našej škole by sme mali vedieť spravodlivo posúdiť, kedy sa deťom pomáha (keď sa im odpustí) a kedy sa im škodí (keď sa im odpustí). Niekoľkokrát denne riešime protiklady: áno - nie, dobre - zle, odmena - trest... Asi sú tu preto, aby sme ich v spravodlivej miere využívali...

Výpovede učiteľov Školy 2 vyjadrujú problémy, ktoré predtým zachytili kvantitatívne nástroje. Učelia oceňujú najmä proklamované hodnotové východiská školy (rodinný typ z pohľadu veľkosti, relatívne dobré vzťahy medzi kolegami). Naopak, veľká časť učiteľov pociťuje chaos, nejasnosť vízie, nerozumejú vlastným úlohám, súhrnne nemajú kapacity na prijatie samostatných rozhodnutí. Časť nespokojnosti je sýtená aj finančnou podvýživou školy. Riaditeľkin dôraz na autonómiu a sebariadenia učiteľov bez adekvátnej metodické podpory môžu viesť tiež k pocitu neporiadku a nejasnosti. Z hľadiska štádií rozvoja proaktivity možno túto školu zaradiť do druhého štádia – riaditeľka je odhodlaná a má za sebou menšiu časť učiteľov. Tí však stále ešte netvoria kritické jadro, ktoré by samo začalo pretvárať organizačnú kultúru školy.

Na príbehu Školy 2 možno ukázať aj iný rozmer dôležitosti vedenia školy pre tvorbu profesijných učiacich sa komunit. Riaditeľ musí byť schopný konštruktívne riešiť napätie, ktoré voči procesom zmeny vyvolávajú rezistentní jedinci. Vyhnúť sa buď prílišnému

sýteniu pozornosti voči nim, alebo, naopak, vyhýbaniu sa konfliktu, podceňovaní či zneužívaní svojho postavenia. Ako zdôrazňujú DuFour a Eaker (1998), riaditeľ sa musí zamerať skôr na zmenu *správania* odporcov než na zmenu ich postojov. Zmena postojov príde až s novými skúsenosťami po dlhšom čase zmenenej praxe, ku ktorej líder vedie kongruentne s víziou a hodnotami školy. Podmienkou celého procesu je hodnota dôvery. Bryk a Schneiderová (2002, s. 23 - 26) popisujú **dimenzie dôvery** na základe štyroch komponentov:

a) **Rešpekt** zahŕňa oceňovanie dôležitosti roly každého, kto sa podieľa na výchove a vzdelávaní v škole, a uvedomovanie si vzájomnej závislosti medzi jednotlivými aktérmi. Prejavuje sa nielen formálnymi nástrojmi pre vyváženú komunikáciu (napr. právo vyjadriť sa na učiteľskej porade), ale aj skutočným záujmom počúvať a porozumieť tým druhým. Nefalšované načúvanie posilňuje osobnú sebaúctu zúčastnených a ich náklonnosť k sebe navzájom a k škole.

b) **Kompetencia** v zmysle schopnosti dosahovať želané výsledky, pričom nejde len o vzdelávacie výstupy,

ale aj efektívne pracovné podmienky pre učiteľov a personál. Toto kritérium je náročné posudzovať, pretože jednotlivé zložky aktérov (zriaďovateľ, vedenie, učitelia, žiaci, rodičia) pôsobia v asymetrických podmienkach – nemusia mať dostatočné znalosti na vyhodnotenie krokov tých druhých. Napriek tomu sú takéto súdy bežnou praxou, prirodzene, najmä v prípadoch vážnych, očividných zlyhaní.

c) **Osobný záujem o druhých.**

Typickou pre školské prostredie je vzájomná závislosť a istá zraniteľnosť. Akýkoľvek čin, ktorý zníži mieru zraniteľnosti druhého, tak posilňuje dôveru. Vzťahová dôvera sa prehlbuje s tým, ako jednotlivci vnímajú, že druhým na nich záleží a sú ochotní v ich prospech urobiť aj veci za hranicami bežných formálnych povinností. V tomto bode sa princíp úcty k druhému silne prepája s dialogickým princípom a prosociálnosťou. Napr. riaditeľ zvyšuje svoju dôveryhodnosť už tým, že sa úprimne zaujíma o osobné záležitosti učiteľov, mimo ich pracovných povinností, alebo že aktívne podporuje kariérny rast učiteľov. Učiteľ zasa pripravuje pre žiakov dodatočné mimokurikulárne možnosti pre sebarozvoj – výlety, tvorivé dielne a pod.

d) **Integrita** – ide o konzistenciu medzi tým, čo druhý hovorí a čo robí. To sa prejaví napr. jednoduchým dodržaním sľubu alebo odmietaním ohovárať či dokonca osočovať kolegov, t. j. voči tomu, kto nie je prítomný sa správam tak, ako keby prítomný bol. V hlbšom význame integrita znamená, že človek vo svojom živote dôsledne rešpektuje morálno-etické zásady, ktoré ako

posledná inštancia určujú dôsledky jeho správania. Integrita sa týka vždy osoby ako celku, t. j. ten, kto morálne zlyháva v oblasti, ktorá hoc aj priamo nesúvisí s jeho poľom odbornej pôsobnosti, stráca u svojich spolupracovníkoch dôveryhodnosť.

Jednoducho, **dôvera sa získava len klasickým staromódny spôsobom – treba si ju zaslúžiť**: plnením sľubov, súladom medzi slovami a činmi, konzistentným nasledovaním hodnôt, odvahou stáť si za svojim presvedčením, priznaním si chýb a schopnosťou zmeniť rozhodnutia, profesionálnym správaním (predvídateľnosťou) aj v čase kríz a emocionálnych vypätí a, samozrejme, kompetentnosťou. Nadovšetko však, zlaté pravidlo líderstva znie: **robte, čo ste povedali, že budete robiť** (Kouzes & Posner, 1996, in DuFour & Eakner, 1998).

Charizmatické líderstvo transformuje správanie spolupracovníkov z orientovaného na individuálny prospech či z racionálno-ekonomického uvažovania na kolektívne, morálne a na hodnoty zamerané spôsoby fungovania (Shamir et al., 1993).

Špecifickým znakom charizmatického riadenia posilňujúceho vnútornú motiváciu a zároveň sociálnu kohéziu skupiny je to, čo Dwecková (2017) nazýva nastavenie pre rastové myslenie, alebo môžeme tiež hovoriť o **paradigme rastu**. Autorka ho dáva do protikladu s tzv. fixným myslením, typickým obmedzenými spôsobmi reakcií na udalosti. Na plastické vysvetlenie uvádza tento príklad o vysokoškolskom študentovi (2017, s. 30):

Jeden deň ste prišli na predmet, na ktorom vám veľmi záleží a máte ho naozaj radi. Profesor práve rozdáva hodnotenia z celosemestrálnych testov. Dostali ste E a ste veľmi sklamaný. Na ceste domov si navyše nájdete pokutu za zlé parkovanie. Skutočne frustrovaný zavoláte dobrému priateľovi, aby ste sa o tieto zážitky podelili, ale akoby vás ani nepočúval, rýchlo vás odbil a zavesil.

Nad čím by ste rozmýšľali? Ako by ste sa cítili? Čo by ste robili?

Ľudia s fixným myslením zvyčajne odpovedajú: Cítim sa ako vyradený z prevádzky. - Som totálna nula. - Ja som asi úplný idiot. - Nieкто nad nami ma nemá rád. - Nikomu už za nič nestojím. - Toto sa môže stať len mne. Jednoducho, to, čo sa stalo, chápem ako priame meranie ich schopností a ceny.

Nejde o to, že by títo ľudia mali nízku sebaúctu. Ak by sa im test podaril a nedostali by pokutu, emócie (a sebahodnotenie) by boli opačné. V skutočnosti len nevedeli adekvátne reagovať na problém, pričom problém nebol zďaleka veľký (nešlo o autohaváriu či smrť priateľa...).

Ľudia s rastovým nastavením mysle odpovedali výrazne inak: Pozrel by som sa, čo som v teste spravil zle, zaplatil by som pokutu a zaujímal by som sa, či priateľ nemal náhodou fakt zlý deň. Neznamená to, že títo ľudia neprežívajú negatívnu emóciu z neúspechu, ale vedia sa s ním obratom konfrontovať ako s výzvou pre rast.

Vo všeobecnosti jadrom rastovej paradigmy je presvedčenie, že **inteligenciu a učebné kapacity je možné neustále zvyšovať**, čo vedie k túžbe po sebazdokonaľovaní. Fixné myslenie je typické presvedčením o nemennosti inteligencie a učebnej kapacity, avšak snaha dosahovať výsledky a vyznievať ako rozumný a šikovný človek vedie v tomto nastavení k snahe „vyzerať dobre“, čo sa prejavuje vyhýbaním sa výzvam a prekážkam tam, kde nie je úspech istý, chápaním učebnej námahy ako neplodnej a nezmyselnej, kriticizmom a ignorovaním užitočnej negatívnej spätnej väzby či obavami z úspechu druhých, keďže tie vymedzujú nové, vyššie porovnávacie kritériá. Rastové myslenie, naopak, prijíma (niekedy až s nadšením) nové výzvy; odoláva neúspechu, pretože svoju sebaúctu v tomto nastavení človek neviaže na aktuálny úspech a obraz

u druhých; námahu vníma ako energiu vynakladanú na dlhodobú cestu k majstrovstvu; rozlišuje konštruktívne prvky v negatívnej spätnej väzbe a úspech druhých oceňuje ako inšpiráciu, nie ako vlastné ohrozenie.

Nastavenie mysle mení význam slova chyba a význam slova snaha. Pri rastovom myslení chyba nedefinuje človeka – skôr ako „Urobil som chybu!“, povie „Som hlupák!“. Analogicky inak vnímajú takíto ľudia snahu. Napriek spoločnosti, ktorá oceňuje akýsi prirodzený talent a ľahkosť v konaní (vid' superhrdinovia, Sherlock Holmes, Messi...), títo ľudia sú schopní tvrdo pracovať, aby dosiahli úspech, aj keď pôvodne u nich talent druhí nevideli (Ronaldo).

Kvalitný riaditeľ vedie v každom prípade, v akýchkoľvek podmienkach svoju školu k vyššej kvalite podľa vízie optima, ktoré chce dosiahnuť. Neustále reflektuje

realitu svojej školy a má schopnosť konfrontovať sa aj s najťažšími otázkami ohľadom vlastných chýb, no s dôverou, že napokon uspeje. Neoporovnáva sa s druhými, ale so svojou minulosťou a nepretržite sa snaží o zdokonaľovanie. Skôr než za výstavný kus, považujú sa takíto riaditelia za ťažné kone. „*Lídri s fixným myslením žijú vo svete, kde niektorí ľudia musia byť nadradení a iní podradení. Znovu a znovu musia*

potvrdzovať svoju nadradenú pozíciu a (škola) je jednoducho platformou pre takéto správanie“ (Dwecková, 2017, s. 103). Naopak, snahou lídrov s rastovým nastavením je hľadať čo najviac schopných ľudí, podobne ako Andrew Carnegie: „*Na svojom epitafe by som chcel mať napísané: tu leží človek, ktorý bol dosť múdry na to, aby priviedol k spolupráci ľudí, ktorí vedeli viac než on“*.

Vízia a ciele

Súčasťou kultúry, ktorá posilňuje možnosti tvorby profesijných učiacich sa komunit, je existencia spoločnej vízie. Vízia vychádza z hodnôt, ktoré jej umožňujú zacielenie konania každého jedného člena školy spoločným smerom. Kým osobná vízia predstavuje obraz želanej budúcnosti, ktorú človek nosí nielen v myšli, ale aj vo svojom srdci (inak by jej motivačné pôsobenie nebolo účinné), spoločná vízia je obraz želanej budúcnosti, ktorý si spoločne vytvárajú a nosia ľudia v organizácii/škole (Hord, 2003; Senge, 2007). Je to významná pôsobivá sila, motivátor konania, pokiaľ sa s ňou členovia organizácie stotožňujú, veria jej, sú o nej presvedčení. Je preto

tiež významným nástrojom stmelovania úsilia kolektívu, prvkom, ktorý podporuje systémové myslenie, prináša efektívnejšie výsledky vďaka tomu, že všetci zamestnanci „ťahajú za jeden povraz“ a rozmanitým činnostiam vtlačajú znaky jednotnosti (Senge, 2007). Vytvára pocit vzájomnosti a spoločnú identitu. Spoločnej vízii členovia školy veria, uznávajú ju a chcú naplňať vo svojej každodennej činnosti. Podmienkou je, aby spoločná vízia bola odrazom aj ich vlastnej, osobnej vízie. Peter Senge (2007) prirovnáva vzťah osobnej a zdieľanej vízie k hologramu:

„Keď rozstrihnete fotografiu na dve polovice, každá z nich bude ukazovať len časť celého obrázku. Keď ale rozdelíte hologram, obe časti vám ukážu celý neporušený obraz. Keď budete pokračovať v delení hologramu až na tie najmenšie časti, obdobne i každý z týchto kúskov vám bude stále ukazovať celý obraz. Podobne keď skupina ľudí dospeje k tomu, že bude zdieľať víziu organizácie, každý z jej členov vníma svoj obraz organizácie v jej plnom rozkvet“ (Senge, 2007).

Víziu má v súčasnosti naformulovanú každá škola, je súčasťou jej kurikula,

zvyčajne komunikovaná prostredníctvom webovej stránky školy.

Ak nevieš, kam ideš, odveje ťa niekam do neznáma (Yogi Berra)

V škole na východe Slovenska pracuje skupina aktívnych učiteľov na zavádzaní zaujímavého projektu inovatívnej výučby žiakov s prvkami digitalizácie, integrovaného a kooperatívneho vyučovania. Už pri vstupe do školy nechýbajú rôzne plagáty, propagačné materiály o projekte, podobne je možné si ich veľmi ľahko všimnúť aj na webovej stránke školy.

Študenti učiteľstva neďalekej univerzity spolu s dvoma vysokoškolskými učiteľmi sa rozhodli pozrieť, ako je v rámci projektu takýto vyučovací proces realizovaný. Riaditeľ školy toho o projekte veľa nevedel, ale bol veľmi ochotný a vytvoril priestor pre pozorovanie výučby. Konečne mohli vidieť aj inú ako tradičnú výučbu, kde žiaci pracujú aktívne v skupinách, učitelia učia spoločne jednu tému a kde sa využíva nielen interaktívna tabuľa, ale každý žiak môže pracovať s tabletom. Nadchli ich aj videozáznamy, ktoré boli využívané na sprostredkovanie nového učiva.

Žiaci boli miestami nesústredení a trochu hluční či roztržití, evidentne neboli zvyknutí takto pracovať. Čo však študentov, budúcich učiteľov najviac zarazilo, bola odpoveď zainteresovaných učiteľov na otázku, či budú v takomto vyučovaní pokračovať a ako zapoja ostatných kolegov. Odpovede boli neurčité, vraj to závisí od vedenia školy, od ochoty spolupracovať. To, že sa ani jeden z ostatných kolegov nebol na vyučovanie ani len pozrieť však napovedá, že projekt posluží najmä ako zaujímavá skúsenosť pri propagácii školy.

V procese reflexie, ktorý bol realizovaný so študentmi následne v prostredí vysokej školy, dospeli študenti k významnému poznaniu. Hoci vyzdvihovali najmä kladné stránky, uvedomili si, že efektívnosť takýchto inovácií a experimentovania stojí na spoločnom úsilí všetkých zamestnancov školy vychádzajúcom zo sledovania spoločných cieľov, vízie školy, ktorej veria, ktorá odráža ich poňatie vyučovacieho procesu a vzdelávania vôbec. V opačnom prípade, je snaha skupiny motivovaných učiteľov síce pozitívnym, ale málo účinným pokusom.

Nie zriedkavým javom je však nesúlad medzi skutočným smerovaním školy a jej víziou. Ak vízia nezodpovedá osobným hodnotám a víziám učiteľov, je formulovaná len formálne, stráca schopnosť podnecovať a usmerňovať aktivity zamestnancov a školy ako celku, kde každý jeden prvok je účelne zasadený do celého systému vytvárajúc tak pomyselné puzzle. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť význam **systémového myslenia**, ktoré Senge v rámci svojej teórie učiacej sa

organizácie vníma ako jej základný stavebný prvok. Zdôrazňuje, že ľudia v organizácii by mali byť schopní vidieť kľúčové systémové prvky a ich vzťahy a chápať dynamiku systému. Nepochopenie dynamiky systému môže viesť k nekonštruktívnym *cyklom obviňovania a sebaobran*y v zmysle *nepriateľ je vždy zvonku a problémy spôsobuje niekto iný* (Senge, 1990, s. 231), namiesto hľadania a nachádzania účelných riešení založených na spoločnom úsilí a systémovom myslení.

V škole ako profesijnej učiacej sa komunitě je zdieľaná vízia všeobecným princípom, ktorý usmerňuje rozhodovanie a konanie v procese výučby a učenia sa (Hord, 2003; Isaacson and Bamburg, 1992). Spoločná vízia vzniká z osobných vízií prostredníctvom **spoločného dialógu**. Nie je ničím, čo je formulované „zhora“,

teda vedením školy, ako je to často v praxi vnímané a realizované. Podobne ako sme identifikovali štádia rozvoja proaktivity (pozri vyššie) na základe súladu vedenia a učiteľov o smerovaní školy, tak aj Senge rozlišuje mieru zaujatia učiteľov v otázke vízie a hodnôt školy do viacerých stupňov:

Angažované zaujatie. Postoj – chce ju, zasadí sa o jej realizáciu, spoluvytvára všetky potrebné pravidlá (štruktúry).

Rozhodný súhlas. Postoj – chce ju, urobí všetko, čo bude možné v „duchu zákona“.

Skutočná ochota. Postoj – „dobrý vojak“. Vidí prínosy vízie, robí všetko, čo sa očakáva, ale i viac. Riadi sa „literou zákona“.

Formálna ochota. Postoj – „celkom dobrý vojak“. Vcelku vidí prínosy vízie. Robí všetko, čo sa očakáva, ale nič viac.

Zdráhavá ochota. Postoj – nevidí prínosy vízie, ale robí všetko, čo sa očakáva, pretože musí a nechce prísť o prácu. Zároveň ale dáva najavo, že nemá na spoločnej vízii skutočný záujem.

Nesúhlas. Postoj – „Nebudem to robiť, nemôžete ma prinútiť.“ Nevidí prínosy vízie a nerobí, čo sa očakáva.

Lahostajnosť. Postoj – „Už sú dve?“ Ani za víziu, ani proti nej. Nezujem, rezignácia.
(podľa Senge, 2007, s. 216)

Ako vidno, kultúra školy (sýtená mnohými jednotlivými prvkami), je alfou a omegou akejkol'vek významnej zmeny, ktorá sa má na nej udiť. Popis tohto procesu môžeme doplniť o teóriu Glasla a Lievegoeda (2016), ktorí postulujú štyri fázy organizačného rozvoja (hoci teóriu vyslovili pre kontext výrobného korporátneho prostredia, v zásade je platná aj pre prostredie školy). Podľa nich každá organizácia prechádza vo svojom vývoji štyrmi fázami, ktoré sa odvíjajú v závislosti od intenzity decentralizácie (pozri obr. 1):

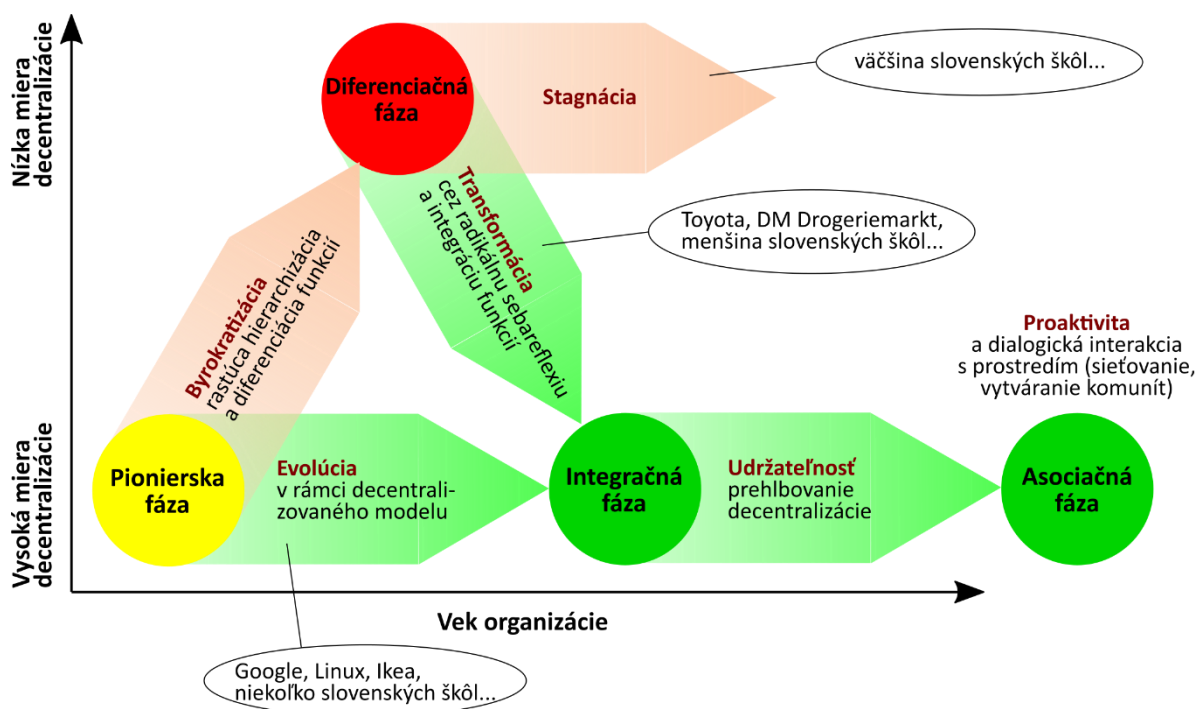
a) V pionierskej etape (napr. súčasné tzv. start-upy) má organizácia prvky rodinného spoločenstva a vzájomnej starostlivosti, s vysokou dôverou k zakladateľovi, ktorý má prirodzenú líderskú autoritu a z nej vyplýva prijímaný autokratický prístup. V organizácii prevláda priama, transparentná a neformálna komunikácia, líder hovorí jazykom svojich ľudí (zamestnancov), nie sú tu formálne písané pravidlá, postupy, či popisy pracovných náplní. Personálny výber sa opiera o podobnosť s osobnými

preferenciami zakladateľa a individuálne úlohy odrážajú potreby sebarealizácie jednotlivcov. Symptómy prvej krízy prichádzajú s rastom organizácie – rýchle zmeny prostredia, konkurencia, organický rast (čoraz anonymnejších) zákazníkov, potreba výberu nových zamestnancov, z ktorých väčšina už nemusí súhlasiť s líderským štýlom zakladateľa. Znižuje sa tak dôvera v intuíciu zakladateľa, zvyšuje sa napätie z jeho autokratického prístupu, klesá flexibilita a vnútorná motivácia, rastú problémy s komunikáciou a nedostatkom informácií.

b) V diferenciacnej fáze ako odpoveď na symptómy krízy prvej etapy prichádza éra tzv. „vedeckého manažmentu“ (pôvodný termín Frederica Taylora a Henryho Fayola, ktorý zvýrazňuje odlišenie sa od pôvodného intuitívneho riadenia zakladateľa v pionierskej fáze), vďaka ktorému sa má dosiahnuť maximálna efektívnosť. Presadzuje sa strojový

výkon a nehľadá sa na individuálne potreby zamestnancov ani zákazníkov/žiacov. Dôraz sa kladie na poriadok, presné plánovanie, formálne vzťahy a racionálne odpersonalizované mechanizmy, t. j. úlohy stoja nad osobami. Ako krízové symptómy tejto fázy sa objavujú neflexibilita a byrokracia, nejasná komunikácia spôsobovaná príliš dlhými reťazcami vertikálnej hierarchie, strata postoja osobnej zodpovednosti u zamestnancov, pokles vnímania zmysluplnosti práce a internej motivácie, disfunkčné návyky (vyhýbanie sa úlohám), úbytok dôvery a rast formálnej kontroly, strata prepojenosti poznania medzi jednotlivými oddeleniami a rozmach vzájomnej rivality. Ak organizácia neprekoná tieto silné symptómy, upadne do stagnácie. Práve to je prípad drvivej väčšiny slovenských škôl, v ktorých sa hlboko usadil model administratívneho riadenia (viď nižšie, s. 49).

Obrázok 1 Trajektória vývoja organizácií (Zdroj: Glasl & Lievegoed, 2016)



c) Do fázy integrácie sa organizácia môže dostať buď priamo z pionierskej etapy, ak sa jej podarí udržať potenciál vstupnej energie a kultúry decentralizovaného riadenia zároveň s posilnením zmysluplných štruktúr, alebo pôjde o výsledok hlbokkej reflexie krízy diferenciačnej fázy. Symptómy predchádzajúcej fázy je možné prekonať, len ak sa spustí proces „zosúkromnenia“ zamestnaneckých pozícií, čo v slovníku Glasla a Lievegoeda znamená, že zamestnanci sa začnú správať s takou zodpovednosťou, ako keby boli zamestnávateľmi/riaditeľmi školy. Ak diferenciačná fáza bola antitezou pionierskej fázy, potom integrácia je plodnou syntézou týchto dvoch. Duch organizácie tu už nestojí len na charizme zakladateľa, ale práve na spoločne chápanej vízii a hodnotách, o ktorých sme referovali vyššie. Kľúčovými charakteristikami takejto organizácie sú horizontálne (nie vertikálne) štruktúry, prispôsobovanie úloh najlepším predpokladom

Skvalitnenie kultúry sa nedá prikázať. Riaditeľ a jadrový kolektív okolo neho majú len jednu možnosť: postupne, trpezlivo, s veľkou dávkou vlastnej obetavosti a morálnej integrity, konkrétnymi podpornými krokmi voči jednotlivcom, vlastným ďalším odborným rastom a kompetenciou a pútavým vytváraním vízie rozvoja školy získavať jednotlivcov a meniť ich nastavenia mysle. Tejto kľúčovej

konkrétnych ľudí (job sculpting), koordinácia, integrácia funkcií, stála reflexia, vnímanie transcendentného (sebapresahujúceho) rozmeru a zmysluplnosti práce, vysoká autonómia, iniciatíva a zodpovednosť pracovníkov.

d) Poslednou vývojovou etapou je **asociatívna fáza**, v ktorej vzniká systém proaktívne a dialogicky prepojený s vonkajším prostredím (podporovatelia, zákazníci, spolupracujúce siete a pod.). Tento systém nestojí na pravidlách, ale na nastaveniach mysle (mindset, vid' vyššie) jednotlivých ľudí v organizácii. Takáto organizácia sa otvára vonkajším podnetom a čerpá inšpirácie zo širokých sietí (tzv. crowdsourcing či kolektívna inteligencia), čoho výborným príkladom je spoločnosť Google. O podobné inšpiratívne sieťovanie sa snažíme tiež vo Fóre proaktívnych škôl (pozri samostatnú podkapitolu medzi príkladmi praxe).

duchovnej zmene učiteľa napomôže, keď bude sám vidieť prínos zavádzaným inovatívnym prvkom pre svoju vlastnú prax a úspešnosť v práci so žiakmi. Ruka v ruku tak v škole prebieha kultúrna, ako aj odborná zmena. O tejto profesionalizácii píšeme v nasledujúcej kapitole.

Raz Zuzana sedela v kabinete s kolegyňou, ktorá sa jej ponúkla, že jej ukáže niektoré aplikácie, ktoré môže použiť aj v rámci vyučovania. Zuzka sa niečo málo naučila v škole, ale v súčasnosti je toľko možností a neustále sa rozširujú. Sledovala kolegyňu, bola už asi dvadsať rokov v praxi, optimistka a veľmi zručná pri práci s počítačom, to by neočakávala.

„Kde si sa to všetko naučila? Je to super.“

„Hľadám možnosti kurzov, keď treba aj za nimi cestujem, snažím sa nezastať na mieste.“

„Vidíš, na také školenie o používaní aplikácií by som išla aj ja... Myslíš, že ich ešte organizujú?“

„Určite niečo také organizujú aj na Slovensku, ja som vtedy využila možnosť ísť na školenie cez Erasmus, bola som v Bruseli. Bolo to veľmi dobre zvládnuté, lektor vedel, čo má robiť a mali dosť pomôcok, ktoré sme mohli používať.“

„Ach tak... A bola si aj na vzdelávaníach na Slovensku?“

„Jasné. Ale... to ti je, poviem ti, pestrofarebný zážitok,“ povedala kolegyňa s úsmevom a nadhľadom, veď nechce mladú kolegyňu znechutiť. Lenže Zuzka bola zvedavá.

„Čo tým myslíš?“

„Hmmm... Kurzy, na ktorých som bola, mali rozličnú kvalitu. Napríklad som raz bola na kurze, kde sa lektor priamo priznal, že ešte nevie, ako všetko bude prebiehať, pretože dostal inštrukcie neskoro.“

„Čože? To sa tak organizuje?“

„Vieš, Zuzka, vtedy, keď som chodila na vzdelávania, organizácie za ne zodpovedné si najímali ľudí len na ten lektorský výkon. Ale nie každý má na to, aby viedol skupinu. Aj to ma vedelo poriadne rozčúliť, keď lektor počas stretnutia stratil kontrolu nad jeho priebehom a namiesto užitočných informácií som počúvala ťažkosti učiteľov, ktoré majú. Viem, že i to občas treba, ale nie v rámci vzdelávania. A ak, tak by to mal lektor nejako použiť ďalej. Alebo som raz zažila školenie, niečo o interaktívnych tabuliach, obsah bol v poriadku, ale lektor sa tváril ako majster sveta lebo prišiel z univerzity a mal za menom PhD.“

„A bolo Ti to aspoň v praxi na niečo užitočné?“

„Ale hej. Keď si ale mám spomenúť na školenie, ktoré najviac ovplyvnilo našu prax v škole, bol to výjazd do Holandska v rámci jedného projektu. Išlo nás asi dvanásť učiteľov a vedenie. Niektorí z nás síce nevedeli po anglicky, ale angličtinári nám to najdôležitejšie vedeli v pohode preložiť. Perfektne, na mnohých príkladoch z pozorovaní hodín, sme pochopili metódu práce s textom RALFI. Nebudem ti to teraz celé popisovať, v lete bude k tomu workshop, ale tá metóda nás všetkých natol'ko uchvátila, že sme ju hneď všetci zakomponovali do vlastných hodín – síce sme sa museli vzdať učebníc (aj tak viaceré za nič nestoja) a začať si tvoriť vlastné učebné zdroje, ale na druhej strane sme presne rozumeli, prečo zaradujeme ktorý text, ako budeme pracovať so slovnou zásobou, na akej úrovni pre ktorý ročník a pod. Po pár rokoch sme začali texty prepájať medzi predmetmi, a tak vzniklo to, čo si mohla vidieť hneď v prvom prípravnom týždni – náš špeciálny postup, ako tvoriť spoločné texty pre viac predmetov naraz...“

Zuzanina kolegyňa to hovorila akoby len popri reči, ale bolo vidieť, že je v skutočnosti veľmi hrdá na to, čo dosiahli a ako im to funguje. Bol to ďalší prvok, ktorý je vytváral mozaiku o tejto škole – tu boli učitelia skutočne hrdí na to, že sú učitelia.

Nešlo len o to, že sa cítili v škole dobre a až na pár menších konfliktov panovala medzi nimi dôvera a vzájomnosť. Tu sa tá dôvera snúbila so snahou byť precízny odborník. Niežeby nevedeli spolu rozprávať a tráviť čas len tak priateľsky alebo sa učiť čosi spontánne (ako napr. teraz, keď jej staršia kolegyňa vysvetľovala jednu aplikáciu), ale viaceré pravidelné strenutia mali jasnú štruktúru, popísanú metódu, o čom a ako diskutovať, boli určení zodpovední facilitátori, ktorí udržiavali diskusie vecné a zamerané na jeden konkrétny didaktický problém, a napokon, sledovali sa dopady jednotlivých zmien (napr. zapojenosť žiakov na hodinách, ich úspešnosť v testoch a pod.). Zdravé sebavedomie učiteľov vychádzalo z toho, že kedykoľvek komukoľvek vedeli vysvetliť, čo a, najmä, prečo to robia.

2

Škola sa stáva profesijnou učiacou sa komunitou

Cieľom našej publikácie je pomôcť vnieŤ do praxe škôl na Slovensku autentickú produktívnu tímovú spoluprácu. Pokúšame sa odstrániť izolovanosť, nechúť spolupracovať či strach odkrývať dvere svojej učebne. V bežnej slovenskej škole sa spolupráca obmedzuje na riešenie organizačných záležitostí, skutočný profesionálny dialóg medzi učiteľmi chýba. V školách sa pritom učelia stretávajú každodenne s nemalým množstvom didaktických problémov. Kultúra izolovanosti učiteľov spôsobuje, že problém rieši každý po svojom, prípadne s kolegom v kabinete, či v rámci predmetovej komisie. Spravidla však výsledkom takýchto debát sú náhodné rady kolegov, vychádzajúce z prakticismu, t. j. prístupu, ktorý nedôveruje odbornej reflexii. Inými slovami, praktik jednoducho škrtnie „nezrozumiteľnú“ teóriu, no zároveň mu nadobudnutá terminológia na porozumenie problému praxe nestačí (porov. Slavík et al., 2017, s. 25n). V konečnom dôsledku takýto prístup posilňuje **gestalt** učiteľov, t. j. „zmes záujmov, potrieb, hodnôt, významov, preferencií, citov a tendencií

k správaniu, spojená do jedného nedeliteľného celku“ (Korthagen, 2011, s. 56). Ide o súhru kognitívnych a emocionálnych faktorov, ktoré vedú k tomu, že učiteľ má tendenciu konať špecifickým ustáleným spôsobom, „ide o konanie bez premýšľania, ktoré v bežnej výučbe pravdepodobne prevažuje“ (in Šed'ová et al., 2016, s. 279). Uzavretosť učiteľských kolektívov spôsobuje, že problém praxe zostane v tacitnom móde neujasnených návykov a činností. O tejto skutočnosti svedčia aj výroky učiteľov, ktoré sme získali v rámci širšie koncipovaných výskumov zameraných na mapovanie a analýzu kultúry škôl na Slovensku. Okrem iného v procese kvalitatívneho skúmania učelia hodnotili spoluprácu v učiteľskom zbore. Pre porovnanie uvádzame výroky učiteľov „bežných škôl“ s dominantnou orientáciou na výkon a výroky učiteľov „inovatívnych učiacich sa škôl“ s dominantnou orientáciou na spoluprácu a inovácie (nemusíme zdôrazňovať, že týchto škôl bola neporovnateľná menšina). Výroky učiteľov získané z výskumov uvádzame v nasledujúcej tabuľke (pozri tab. 6).

Tabuľka 6 *Výpovede učiteľov o spolupráci v školách* (Zdroj: Šuťáková, Ferencová, Kosturková, 2019; Šuťáková, Ferencová, Rovňanová, 2019)

Učitelia „bežných škôl“ s dominantnou orientáciou na výkon	Učitelia “inovatívnych učiacich sa škôl” s dominantnou orientáciou na spoluprácu a inovácie
<p>Najviac komunikujeme a spolupracujeme tí, ktorí sedíme spolu v kabinetoch. V podstate spolu riešime rôzne problémy, aj pracovné. Väčšinou sedíme spolu predmetári, takže je to aj praktické. Nepôjdem za matematikárom, keď učím slovenčinu. Alebo potom ešte v rámci predmetovej komisie sa viac stretávame a komunikujeme spolu. A to je asi tak všetko...</p> <p>Máme pravidelné zasadnutia predmetových komisií, kde si vymieňame skúsenosti, dohadujeme spoločné postupy, niekedy chýba, že nemáme čas na komunikáciu s pani riaditeľkou, už sme dlho nemali poradu...</p> <p>... ja niektoré kolegyně ani nevidím, ani neviem, či sú v škole, alebo nie. Normálne akoby sme ani neboli v jednej škole, na jednom pracovisku. My, telocvikári, sedíme v jednom kabinete, vychádzame spolu super, pomáhame si navzájom, ale o ostatných ani neviem...</p>	<p>My nemáme kabinety, zrušili sme priečky a urobili sme triedy. Ľudia komunikujú, vkuse sa rozprávajú, každý vie všetko...</p> <p>Veci sa dejú systémovo, spolupracuje vedenie – predmetové komisie – učitelia... V škole prebieha mnoho aktivít, bez spolupráce medzi učiteľmi a medzi predmetovými komisiami by to nešlo.</p> <p>Významným článkom v štruktúre školy sú lídri a ich tímy, ktoré sa stretávajú pravidelne. Pravidelné sú tiež stretnutia lídrov jednotlivých tímov, ktorí musia spolupracovať a vedieť o svojej práci, pretože na ich spolupráci je postavené kurikulum školy...</p> <p>Dôležité je vytvárať pre učiteľov výzvy, aby pracovali a dokázali pracovať v skupinách...</p>

Tri úrovne učenia sa

Predtým, než vysvetlíme pojem učiacich sa komunit, je vhodné rozlíšiť tri rôzne úrovne učenia sa v organizácii. Učenie sa v škole je proces, ktorý je tradične spájaný so žiakmi. Pre školu ako profesijnú učiacu sa organizáciu je dôležité, že nielen žiaci, ale aj učitelia i ďalší pedagogickí a odborní zamestnanci tvoria učebnú komunitu. Proces učenia sa sa stáva dôležitým pre každého jedného zamestnanca. Na priebežnej sebareflexii a ďalšom vzdelávaní je založené osobné majstrovstvo učiteľa (Senge, 2007), ktoré je základom i prvým, nie však

postačujúcim, predpokladom učenia sa celej organizácie. Individuálne učenie sa a organizačné učenie nemožno v žiadnom prípade stotožňovať, ide o rôzne úrovne učenia sa s odlišnými charakteristikami. Organizačné učenie je vyššou úrovňou učenia sa, avšak bez individuálneho učenia sa každého jednotlivca nemôže byť dosiahnutá. Zároveň však nie je dostatočnou podmienkou učiacej sa organizácie, pretože tá sa nezaobíde bez spoločného vzájomného učenia sa učiteľov v tímoch i naprieč rôznymi tímami, ktoré v škole pôsobia. Argyris a Schön (1978, s. 9)

chápu vzťah medzi individuálnym a organizačným učením sa ako paradox: „Je tu niečo paradoxné. Organizácie nie sú iba súborom jednotlivcov, napriek tomu neexistujú žiadne organizácie bez

Individuálne učenie sa

Individuálne učenie sa je základom profesijného rastu každého pedagóga. Je späté s rozvojom schopnosti efektívne konať (Kim, 1993). Senge v tejto súvislosti hovorí o nadobúdaní osobného majstrovstva. Nie však v zmysle nadvlády nad niečím, ale ako zvláštna úroveň spôsobilostí v každom aspekte života – osobnom i pracovnom (Senge, 2007, s. 148). Ako základné pravidlá takéhoto osobného majstrovstva vníma vernosť osobnej vízii a oddanosť pravde. Prvá dôležitá (nie však postačujúca) vec sa v procese individuálneho učenia sa stáva osobná vízia, jasná predstava toho, čo človek chce, predstava želananej budúcnosti. Druhou dôležitou skutočnosťou je reálny obraz o súčasnom stave. To, čo vzniká z rozporu medzi reálnym stavom a želanou budúcnosťou, nazýva Senge tvorivé napätie, ktoré ak necháme pôsobiť a dokážeme zvládať, pozitívne ovplyvňuje našu schopnosť dosahovať stanovené ciele, učiť sa a osobnostne rásť. Významné je tu slovíčko „ak“, pretože napätie, či rozpor medzi želanou budúcnosťou a reálnym stavom môže pôsobiť aj úplne opačne ako v pozitívnom smere. Dá sa vytušiť, že v procese učenia sa a osobného rastu teda zohrávajú dôležitú úlohu aj ďalšie premenné (vnútorné i vonkajšie) – osobnostné vlastnosti ako je vôľa, usilovnosť, sebadisciplína, schopnosť

takýchto súborov. Podobne organizačné učenie sa nie je iba individuálne učenie sa, ale organizácie sa učia iba prostredníctvom skúseností a konania jednotlivcov“.

pracovať s chybou či neúspechom a podporné prostredie. Dosahovanie „osobného majstrovstva“ však nie je individuálna záležitosť, v podstate ani nie je možné bez komunikácie, spoločného dialógu a reflexie. Túto tézu sa pokúsime vysvetliť bližšie. V kognitívnej psychológii je proces učenia sa chápaný ako interný mentálny proces, v ktorom dôležitú úlohu zohráva pamäť. V bežnej reči hovoríme o pamäti ako o nejakej veci. V skutočnosti však ide o proces, v ktorom dôležitú úlohu zohrávajú akčné štruktúry pamäti. Senge (2007, s. 178), vychádzajúc z Argyrisa, hovorí o mentálnych modeloch. Ide o určité teórie, ktoré ľudia uplatňujú vo svojom myslení a konaní. Môžu byť explicitné, ale aj implicitné, tacitné, ale aj dobre rozpoznateľné. V každom prípade sú dôležitým determinantom nášho myslenia a konania, či si ich uvedomujeme alebo nie. Inak povedané sú aktívne (Senge, 2007), resp. zohrávajú aktívnu úlohu v tom, čo človek vníma a čo robí.

„Mentálne modely predstavujú pohľad človeka na svet, vrátane implicitného a explicitného porozumenia. Mentálne modely poskytujú kontext, v ktorom je možné prezerat' a interpretovat' nový materiál, a určujú, ako sú uložené informácie relevantné pre

danú situáciu. Predstavujú viac ako súbor nápadov, spomienok a skúseností. Sú ako zdrojový kód operačného systému počítača, správcu a arbitra získavania, uchovávanía, používania a odstraňovania nových informácií. Sú však oveľa viac, pretože sú tiež ako programátor tohto zdrojového kódu s know-how navrhnúť iný zdrojový kód a takisto vedieť, prečo si vybrať jeden z nich“ (Kim, 1993, s. 8).

To, čo sa človek učí je teda vždy determinované mentálnymi modelmi (Argyris, Senge), ktoré ovplyvňujú výberovosť vnímania i spôsob interpretácie udalostí (ako povedal Einstein: „*Naše teórie určujú, čo meriame*“). Niekedy dokonca vôbec nekorešpondujú s tým, čo navonok hlásame (z toho nakoniec vyplýva aj známy rozpor medzi tým, čo robíme a tým, čo hovoríme). Ide o rozdiel medzi zastávanými a uplatňovanými teóriami (Argyris, 1983; Senge, 2007). Napríklad, môžem deklarovat', že spolupráca je veľmi dôležitá pre efektívne fungovanie školy (zastávaná teória), ale

Tímové učenie sa

Učiace sa tímy sú podľa Sengeho (2007, s. 231) ďalšou úrovňou kreovania školy ako učiacej sa komunity. Chápe ich ako „*mikrokozmy učenia sa všade v organizácii*“.

Tímové učenie sa je „*proces vylad'ovania a rozvíjania schopnosti tímu dosahovať výsledky, po ktorých členovia tímu naozaj túžia*“ (Senge, 2007, s. 230). Ako upozorňuje Dibbon (1999, s. 18), „*je dôležité odlíšiť tímové učenie sa a tímovú*

v skutočnosti sa spolupráci vyhýbam, do spoločných aktivít sa nezapájam (uplatňovaná teória). Problémom je, ak mentálne modely začnú pôsobiť na podvedomej úrovni, a tak ovplyvňujú naše konanie bez toho, aby sme si to uvedomovali. Ak si ich neuvedomujeme, potom ich ani nepodrobujeme žiadnemu preskúmvaniu, čo znamená, že naše mentálne modely sa nemenia, a tak sa stále viac a viac vzd'alujú skutočnosti, ktorá sa však na druhej strane mení pomerne rýchlo a neustále. Pre učenie sa je dôležité, aby sa naše mentálne modely stali zjavnými a uvedomovanými a aby sa neustále vyvíjali, zlepšovali v závislosti na meniacej sa skutočnosti. K tomu dochádza v procese reflexie, a to nielen na individuálnej, ale predovšetkým kolektívnej úrovni. Spoločná reflexia umožňuje transformáciu skúsenosti a kreovanie nového poznania, resp. poznania na inej kvalitatívnej úrovni. Akýmsi medzistupňom individuálneho a organizačného učenia sa sa tak stáva učenie kolektívne, resp. učenie na úrovni tímov.

prácu alebo tímový tréning. Je to viac ako len pracovať spoločne alebo získavať zručnosti pracovať v skupine. Pri tímovom učení sa je dôraz kladený na sebariadené učenie sa a voľný tok myšlienok a kreativity.“

Tímové učenie sa je spôsobom budovania a udržiavania vzájomne odovzdávaného poznania učiteľ'ov (Van den Bossche et al. 2006, s. 490). Nie je založené len na učení sa jednotlivca, je to

„kolektívna disciplína“, ktorá zahŕňa umenie dialógu a diskusie (Senge, 2007, s. 231). Diskusia a dialóg predstavujú zásadné komunikačné procesy, ktoré charakterizujú tímové učenie sa a sú preňho nevyhnutné. Aj keď sa často ich význam zamieňa a v reálnom procese tímového vzdelávania sa tieto dva procesy prelínajú, existuje medzi nimi rozdiel. Diskusia je spätá s prezentovaním a obhajovaním vlastných názorov, dôraz je kladený na presvedčanie, kde sa jedna strana snaží vyhrať nad inou. Dialóg má celkom iný charakter. V dialógu sú prezentované a preskúmané rozličné pohľady či názory s účelom prekročiť úroveň poznania jednotlivca a objaviť nové spoločné poznanie. Objavuje sa tak nový druh poznania, ktoré je založené na skutočnom spoločnom myslení. Pri dialógu nevyhráva jeden, vyhrávajú všetci. Je to proces voľného preskúmania rôznych zložitých otázok, ale aj hlbokého vzájomného načúvania, pri ktorom jednotlivec dokáže odsunúť platnosť svojho tvrdenia, ponúka ho v dialógu na spoločné preskúmanie, odhalenie celej hĺbky rôznych skúseností, názorov i myslenia všetkých zúčastnených, čím je umožnené presiahnuť individuálne názory a dosiahnuť spoločné nové poznanie (Senge, 2007, s. 235). Najmä pri riešení rôznych problémov je efektívne skúmať názory iných, zisťovať dôvody či predpoklady, ktoré viedli inú osobu k určitému názoru. Využívame pri tom techniku kladenia otázok typu: *Skús mi bližšie vysvetliť tvoje stanovisko.* Odpovede nám potom pomôžu lepšie pochopiť, ako rozmýšľa, čo ho/ju viedlo k určitému názoru. Na druhej strane,

pokiaľ chceme niečo skutočne vyriešiť, dôležité je rozvíjať v sebe schopnosť prezentovať a obhajovať vlastné stanovisko. V atmosfére dôvery je možné týmto spôsobom komunikácie odhaľovať a preskúmať vlastné myšlienky i myšlienky druhých, dôvody a úvahy, na základe ktorých vznikol určitý názor. Cieľom nemusí byť zhoda, napriek tomu nás tento spôsob môže posúvať ďalej (Senge, 2007, s. 201). Koncept spoločného dialogického učenia sa učiteľov má svoje korene predovšetkým v sociokultúrnych teóriách. Vygotskij ako prvý postuloval myšlienku, že existuje silné spojenie medzi rečou a myslením. Chápe ich ako dve strany toho istého procesu, čo Sfordová (2008) označuje ako *commognition* (pojem spojený z dvoch termínov: komunikácia a kognícia) a zdôrazňuje, že na učenie sa je potrebné nazerať ako na participáciu na určitom diskurze. Ide o to, že myšlienky sú jazykom nielen vyjadrované, ale tiež utvárané a umožňované. Preto je možné v dialógu hovoriť o inej úrovni poznania, ktorá tu vzniká. Kým dialóg a diskusia predstavujú kľúčové procesy tímového učenia sa, dôležité sú aj ďalšie, tzv. facilitujúce procesy: kolektívna reflexia činnosti, experimentovanie s novým konceptom, prípadne spätná väzba od niekoho, kto nie je členom tímu (napr. riaditeľ, členovia iného tímu a pod.). Dá sa povedať, že akákoľvek príležitosť na skutočne profesijný dialóg v tíme je zároveň príležitosťou na učenie sa, obzvlášť ak vychádza priamo z pozorovania vyučovacieho procesu a smeruje k jeho reflexii. Tímy môžu byť relatívne stále (napr. ročníkové tímy alebo aj v podmienkach slovenských

škôl bežnejšie predmetové komisie), alebo vznikajú flexibilne na základe potrieb alebo úloh (napr. práca v tíme na projekte zavádzania inovatívnej stratégie do vyučovania). V každom prípade tieto tímy vytvárajú v škole to, čo nazývame profesijné učiace sa komunity. Z organizačného hľadiska je v rámci profesijných komunit dôležité, že tímy vznikajú, resp. sú kreované v závislosti od spoločných úloh či zodpovednosti. Napr. učitelia

spolupracujúci v jednom tíme môžu učiť všetci v jednom ročníku, alebo učia spoločný predmet, čo im umožňuje zamerať sa na riešenie špecifických otázok či problémov (napr. Ako učiť matematiku v šiestom ročníku efektívnejšie?).

Príklady spoločného tímového učenia sa môžeme nájsť aj v škole, kde ako mladá začínajúca učiteľka pôsobí Zuzana (z príbehu v úvode knihy). Na ilustráciu uvedieme aspoň dva:

Príprava kurikula pre konkrétny ročník

...veľmi inšpirujúci bol posledný deň prípravného týždňa, keď už v ročníkovej skupine pracovali spoločne viacerí učitelia na konkrétnom interdisciplinárnom prepojení svojich predmetov...

Realizácia vyučovacej jednotky s využitím stratégie EUR – vzájomné hospitácie a reflexie skupiny učiteľov

...najväčší problém mala s evokačnou fázou hodiny, a tak jej riaditeľka navrhla, aby na tejto veci celý rok spolupracovala s ďalšími dvoma kolegami, ktorí učili ten istý predmet. V trojici sa potom raz za týždeň na hodinu stretli a vytvárali čo najkvalitnejšie evokácie pre jednotlivé témy...

Spôsobov, ako tímy učiteľov fungujú a spoločne sa učia, je viacero (lesson study, learning study, instructional rounds a pod.). Majú však niektoré spoločné charakteristické črty. Tímy učiteľov sa stretávajú pravidelne, napr. raz za týždeň alebo každý druhý týždeň, s cieľom diskutovať o vyučovacích postupoch, monitorovať učebné potreby žiakov, pozorovať navzájom vyučovacie hodiny a poskytnúť spätnú väzbu, spoločne hľadať a navrhovať vyučovacie postupy, vyhodnocovať ich efektívnosť a pod. Čas vyhradený na spoločné stretnutia je integrovanou súčasťou pracovného času učiteľa a je zaradený do pracovného rozvrhu. Tímy zvyčajne

pracujú na spoločných cieľoch a úlohách, na ktorých sa vopred spoločne dohodnú. Vopred sú tiež dohodnuté pravidlá fungovania tímu (napr. logistika stretnutí – začať a končiť včas, držať sa programu a pod., pravidlá interakcie – pozorne načúvať, poskytovať popisnú spätnú väzbu a pod.). V skupine často koordinujú činnosť facilitátori, ktorí sú na túto rolu aj vyškolení. Často využívajú protokoly ako súbory usmernení vypracovaných pedagógmi, podľa ktorých usmerňujú spoločnú diskusiu v tíme tak, aby bola objektívna, založená na faktoch, produktívna a aby sa pridržiavala dohodnutých pravidiel.

Organizačné učenie sa

Organizačné učenie sa je závislé na jednotlivcoch, ktorí zlepšujú svoje mentálne modely a robia ich explicitnými, čo je kľúčové pre vznik spoločných mentálnych modelov ako výsledkov kolektívnej skúsenosti a zdieľania (Senge, 2007). V procese organizačného učenia je ďalej dôležité to, ako tieto spoločné modely či porozumenie zahrnúť do nových produktov, procesov, stratégií, štruktúr, **ako teda nové porozumenie ovplyvní fungovanie organizácie ako celku**. Pre organizačné učenie sa je preto dôležitý proces učenia sa, ktorý Argyris (1992) označuje ako dvojslučkové učenie (double-loop learning). Podľa Argyrisa a Schöna (1978) učenie sa je späté s odhaľovaním a opravou chýb. V procese konania zdôrazňuje tri dôležité prvky: riadiace premenné (napr. ciele, pravidlá, hodnoty a pod.), akčné stratégie a konsekvencie, teda dôsledky konania. Ak konsekvencie potvrdzujú naše očakávania, akčné stratégie sú v poriadku. Ak konsekvencie nepotvrdzujú naše očakávania, potom máme tendenciu konať dvojako: 1. jednoduchší spôsob, ktorý Argyris nazýva **jednoslučkovým učením sa (single-loop learning)** je zmena akčnej stratégie (stratégie konania), čo by sme mohli označiť ako symptomatický spôsob riešenia problému založený na zmene vonkajších prejavov, nie však riešení skutočných príčin problému (napr. učitelia sú nabádaní k tomu, aby využívali rôzne aktivizujúce či inovatívne metódy na vyučovaní, od ktorých sa očakávajú

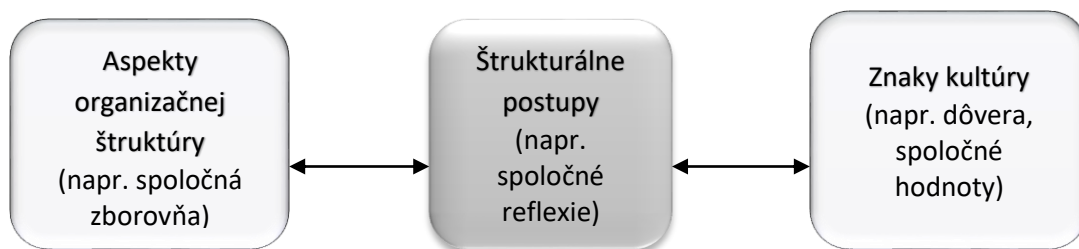
lepšie vzdelávacie výsledky žiakov; na základe reálnych výsledkov žiakov zistia, že očakávania sa nenaplnili, a tak sa rozhodnú zmeniť vyučovacie stratégie); 2. zložitejší či, lepšie povedané, zásadnejší spôsob, ktorý vedie k efektívnej zmene, zmene organizačného správania predstavuje tzv. **dvojslučkové učenie sa (double-loop learning)**, pri ktorom dochádza na základe vyhodnotenia dôsledkov konania k zmene riadiacich premenných (v tomto prípade by učitelia nemenili stratégie konania, ale šli by napr. cestou prehodnocovania vzdelávacích štandardov). Na to musia byť v škole/organizácii vytvorené jednak *technické podmienky* (infraštruktúra), jednak *sociálne podmienky* (kultúra) na kreovanie, zachytávanie, zdieľanie a využívanie znalostí (Katuščáková, 2009). Na jednej strane sú teda dôležité informačné a znalostné technológie, ktoré umožňujú prenášať explicitné znalosti (tzv. technologický, tvrdý prístup znalostného manažmentu). Na druhej strane je dôležité prostredie, ktoré podporuje vytváranie a prenos tacitných znalostí, inak povedané, podporuje dialóg medzi členmi organizácie, odhaľovanie subjektívnych významov a kreovanie nového poznania, a zároveň integrovanie nového poznania do organizačného systému (Pol, 2007), umožňuje meniť zabehnuté procesy, stratégie, štruktúry, pravidlá (sociálny, mäkký prístup znalostného manažmentu).

Kooperácia v tíme i medzi tímami učiteľov (príklad z praxe)

Piati učitelia šiesteho ročníka študujú vzdelávacie štandardy pre vzdelávaciu oblasť jazyk a komunikácia s cieľom identifikovať základné vedomosti a zručnosti, ktoré by si mali na konci šiesteho ročníka žiaci osvojiť. Študujú aj spoločné školské kurikulum, aby zosúladiли ciele vzdelávacej oblasti s cieľmi pre šiesty ročník a vzdelávacími cieľmi školy. Na stretnutie zavolajú aj učiteľov 7. ročníka, aby zistili, čo očakávajú, že žiaci budú mať osvojené, keď ukončia šiesty ročník. Na základe štúdia sa potom dohodnú na kľúčových výsledkoch vzdelávania, ktoré by mal každý žiak počas vyučovania dosiahnuť. Dôležitým bodom diskusie je formatívne hodnotenie, ktorým sa bude dosiahnutie stanovených výsledkov priebežne overovať. Výsledkom diskusie je stanovenie kritérií, na základe ktorých sa bude každý žiak hodnotiť a nakoniec sa spoločne dohodnú, kedy budú hodnotenie realizovať. Dohodnú sa tiež na spoločných pravidelných stretnutiach každý pondelok. Spracované plány na nový školský rok, pripravené pojmové mapy a ďalšie materiály sú pripravení ďalej komunikovať na spoločnom stretnutí lídrov jednotlivých tímov s vedením školy, aby vytvorili ucelené kurikulum na nový školský rok. V škole pre potreby výmeny informácií, materiálov a pod. perfektne funguje aj technická podpora, ktorú učitelia radi využívajú nielen na zverejnenie hotových výstupov, ale aj pri ich kreovaní, čo umožňuje lepšie komunikovať myšlienkové postupy v procese tvorby, ale aj prijímať inšpiratívne nápady od všetkých kolegov, ktorí sa zapojiť chcú a majú čo povedať, aj keď patria do iného tímu.

Tímové učenie sa na úrovni skupiny učiteľov prináša výsledky pre jednotlivca, celý tím, ale aj pre celú organizáciu/školu, pokiaľ je ďalej prenesené na ďalších členov organizácie alebo celé tímy. V tomto prípade už hovoríme o organizačnom učení sa. Analogicky k definovaniu učenia sa jednotlivca, je možné definovať **organizačné učenie sa** ako proces, ktorý sa prejavuje zvyšovaním schopnosti organizácie efektívne konať (Kim, 1993), meniť vzorce správania organizácie ako celku (Dibbon, 1999). O zmene môžeme hovoriť na dvoch úrovniach - kognitívnej a behaviorálnej (Pol et al., 2013). Behaviorálna zmena zahŕňa zmeny vo vzorcoch konania.

Kognitívna zmena zahŕňa napr. zmeny v presvedčení, postojoch, názoroch, hodnotách a pod. Tieto dva procesy by mali byť navzájom prepojené a koherentné, teda kognitívna zmena by sa mala prejavovať v zmene behaviorálnej. Môžeme dodať, že takéto prepojenie napokon ovplyvňuje aj afektívnu rovinu prežívania – učitelia sa stotožnia s rastovým a reflektívnym nastavením školy a nebudú vnímať nové iniciatívy ako neustále rušivý vyčerpávajúci prvok v živote organizácie, ale ako jej bežnú súčasť. Jednotlivé štrukturálne prvky školy ako organizácie musia byť navzájom kompatibilné. Ich vzťah naznačuje obr. 2.



Obrázok 2 Vzťah medzi štruktúrou, kultúrou školy a praktikami (Upravené podľa Bowker, 2008, s. 3)

Určité postupy typické pre školy ako učiace sa organizácie si doslova vyžadujú štruktúru a kultúru školy, ktorá tieto postupy determinuje, posilňuje a robí efektívnymi. Napr. vzájomné hospitácie učiteľov a následné spoločné reflexie (*štrukturálne postupy spoločného učenia sa*) vyžadujú štruktúru, ktorá je skôr plochá ako hierarchická, kde dochádza k spoločnému zdieľaniu informácií, ale aj celkovú *kultúru školy*, ktorá je definovaná ako kolaboratívna, založená na vzájomnej dôvere.

Dechant, Marsick a Kasl (1993) vo svojej teórii tímového učenia sa hovoria o štyroch procesoch, ktoré sa prelínajú kolektívnym myslením a konaním. *Vytváranie rámcov* znamená jednak počiatočné skupinové vnímanie problému, jeho teoretické uchopenie či konceptualizáciu na základe predošlého poznania a skúsenosti a nových vstupných informácií, a zároveň

kreovanie nového porozumenia na báze spoločného dialógu a skupinového myslenia. *Experimentovanie* zamerané na testovanie hypotéz, objavovanie a hodnotenie vplyvu. *Prekračovanie hraníc* (fyzických, mentálnych či organizačných) tým, že tím komunikuje myšlienky, nápady, názory, riešenia ďalším ľuďom alebo tímom v škole (uvedené je významné z hľadiska ďalšej, najvyššej úrovne učenia sa v organizácii – z hľadiska organizačného učenia sa). A napokon dôležitý proces typický pre tímové učenie sa je *integrovanie perspektív*, čo znamená, že v procese tímového učenia dochádza k syntetizácii rozličných názorov, k prekonávaniu zjavných rozdielov či dokonca rozporov dialektickým myslením, nie kompromisom, či prijatím názoru väčšiny (Dechant, Marsick a Kasl, 1993, s. 7). Tieto prvky nielen tímového, ale už organizačného učenia sa nachádzame aj v príbehu Zuzany v úvode knihy.

Vytváranie rámcov (prípravné stretnutie pred začiatkom školského roka)

Riaditeľka po privítaní všetkých... obrátila pozornosť na kľúčové hodnoty školy – dôsledne prešla štatútom vízie školy, ... z diskusie, ktorá vznikla bolo jasné, že vízia nie je žiadny formálny proklamatívny text, ale veľmi živý dokument, ktorému všetci rozumejú... a podľa ktorého posudzujú všetko, čo sa v škole pripravuje a deje...

V predmetových a ročníkových skupinách potom Zuzana spoločne s ostatnými kolegami prechádzala ciele pre daný ročník, ... diskutovali o tom, aké majú voči nej kolegovia a škola očakávaná...

Experimentovanie

Úplne bežným javom bolo, že na jej hodinu prišiel pozrieť nejaký kolega alebo riaditeľka. A rovnako tak ona bola pozývaná, aby sa na nejakú hodinu išla pozrieť... Bolo to vlastne možné preto, že škola získala grant na experimentálne overovanie didaktického modelu, ktorý v škole začali vyvíjať...

... experimentovanie s novými pedagogickými prístupmi je v tejto škole úplne bežný jav počas roka...

Prekračovanie hraníc

Dohodla si tiež sedenie s technikom, ktorý jej vysvetlí, aké aplikácie učiteľia používajú na ďalšie priebežné zdieľanie a diskusiu o svojich zdrojoch a práci...

Integrovanie perspektív

Každý učiteľ v skupine nahlas uvažoval, ako vie vo svojich predmetoch tieto kľúčové pojmy aplikovať, a spoločne hľadali medzipredmetové súvislosti. Zuzana akoby sa preniesla do starovekého Grécka, v takomto dialógu nachádzala zjednotenie vyučovania okolo cnosti a charakteru človeka...

Profesijné učiace sa komunity

Po tom, čo sme odlišili uvedené tri úrovne učenia sa v organizácii, bude čitateľovi jasnejšie, akú rolu hrajú v učení sa profesijné komunity. Zároveň môžeme povedať, že tu nejde len o kognitívnu stránku vecí (nadobúdanie a výmenu informácií), ale aj o afektívnu stránku – o vytváranie organizačnej identity u jednotlivcov (teda nielen „ja chodím do školy a tam efektívne spolupracujem“, ale „my sa stávame tímom, komunitou, my spolu sme naša škola“). **Profesijné učiace sa komunity** (angl. professional learning communities, PLC) tak zároveň pôsobia ako efektívny nástroj prekonávania izolovanosti učiteľov. Vo všeobecnosti ich možno chápať ako skupinu ľudí, ktorí spoločne, kooperatívne, pravidelne, kriticky prehodnocujú prax v určitej spoločnej oblasti záujmu so zámerom jej skvalitnenia. Často sa používajú aj iné pojmy ako profesijné učiace sa skupiny, kooperatívne učiace sa komunity, komunity praxe a pod. Ako uvádza DuFour (2004), pojem

profesijných vzdelávacích spoločenstiev sa stal tak módnym, že sa používa na označenie rôznych možných predstaviteľných kombinácií jednotlivcov, ktorí sa zaoberajú vzdelávaním.

Autori, ktorí sa venujú sumarizovaniu výsledkov výskumov o vplyvoch zavedenia modelu učiacej sa komunity na učiteľov a žiakov (napr. Doğan a Adams, 2019, Vankriegenová et al., 2017, Hatch et al., 2016), uvádzajú, že veľká časť textov neobsahuje presné vymedzenie toho, s akým významom sa používa slovné spojenie profesionálna učiacia sa komunita. Súčasne nie je neobvyklé, že používajú aj termín didaktické komunity, učiteľské komunity atď., pričom každý tento postup má svoje špecifiká.

Aj keď korene kreovania teórie pojmu profesijné učiace sa komunity spadajú do oblasti sociálnej psychológie, ich aplikácia má široké uplatnenie v oblasti manažmentu, zdravotníctva, vzdelávania a pod. V praxi môže ísť o akúkoľvek

skupinu odborníkov v určitej oblasti, ktorá sa nemusí viazať na konkrétnu organizáciu. V súčasnosti dokonca fungujú online profesijné komunity, ktoré spájajú odborníkov nielen z rôznych organizácií, ale aj krajín na diaľku (vtedy hovoríme o e-learningovej profesijnej komunite). Profesijnú komunitu bežne tvoria aj menšie skupiny odborníkov fungujúcich v určitej organizácii, napr. škole, ale aj organizácia ako celok môže fungovať ako profesijná učiacia sa komunita. Profesijná komunita, komunita praxe či znalostná komunita je dobre známy koncept, ktorý sa výraznejšie začal šíriť vďaka výskumu a publikáciám autorov Lave a Wenger (1991), Wenger (1998), Wenger & Tryner (2014). Samotný pojem **komunita** označuje spoločenstvo, skupinu ľudí vznikajúcu dobrovoľne, sledujúc spoločný cieľ alebo oblasť záujmu, fungujú na báze vzájomnej kooperácie. Pol (2007, s. 21) používa pojem pospolitosť, pre ktorú je charakteristická *zameranosť na vzájomné vzťahy založené na vzájomnej spolupráci, ochote pomôcť, prijatie rovnakých hodnôt, pocitovanie vzájomnej závislosti ľudí a vytváranie podmienok potrebných pre posun od „ja“ k „my“*. Podstatným prvkom komunity je práve kooperácia či kooperatívnosť členov komunity, teda ich pripravenosť podieľať sa aktívne a zodpovedne na skupinových pracovných procesoch (tzv. kolektívna zodpovednosť), tzn. odkrývať svoje poznanie, byť ústretový k ostatným a rešpektovať ich názory a predstavy, dodržiavať dohodnuté pravidlá a nestrácať zo zreteľa spoločný cieľ (Belz, Siegrist, 2001).

Profesijná komunita alebo komunita praxe odkazuje na spoločnú odbornú oblasť záujmu a jej riešenie na báze vedeckých poznatkov, prakticky overených skúseností hodnoverným spôsobom (napr. prostredníctvom akčného výskumu; o tom však v inej časti tejto knihy). Veľmi jednoducho vystihol tento pojem Wenger (2002): *Zhromažďovanie je súčasťou našej ľudskej prirodzenosti, a ak sa skupina ľudí zide so spoločným záujmom alebo v záujme riešenia problému, alebo výmeny myšlienok, vytvára sa komunita praxe*. Termínom profesijná učiacia sa komunita sa potom zdôrazňuje najvyšší účel takejto komunity, a tým je učenie sa ako základ efektívnej zmeny praxe. Pojem **učiacia sa komunita** zdôrazňuje práve tú skutočnosť, že jej zmyslom je ochota a snaha meniť veci k lepšiemu, ochota meniť zavedené, ale nie vždy funkčné postupy. Prostredníctvom komunikácie, výmeny myšlienok, otvoreného odborného dialógu a spoločnej reflexie praktických skúseností nachádzať nové poznanie, učiť sa, a tak prispieť k skvalitneniu praxe v danej oblasti záujmu. Aj preto sa v literatúre možno stretnúť s pojmom komunity kontinuálneho skúmania a zlepšovania (Hord, 2003). Môžeme zhrnúť, že koncept *profesionálna učiacia sa komunita* je určený piatimi znakmi: **a) dôraz na spoluprácu, b) spoločná vízia a zdôvodnenie, c) zameranie na učenie sa žiakov, d) používanie reflektívneho dialógu, ktorým sa rozšíri učenie sa učiteľov, e) podpora toho, aby sa prax vyučovania stala viac prístupná širšej komunite**. Podobné znaky registrujeme vo veľkom

množstve rôznorodých modelov profesijných učiacich sa komunit adaptovaných pre školské prostredie: didaktické reflektívne komunity (Cityová a Elmore, 2009; DeLuca, 2015), učiteľské komunity (Del Prete, 2013, Troenová, Bolesová, 2014), komunity školskej inovácie (Moranová, 2014) atď. Koncept profesijných učiacich sa komunit vychádza zo sociálnej dimenzie učenia sa (Bandura 1977). Práve sociálna teória učenia, rozvíjaná najmä Vygotským, ale aj ďalšími pedagógmi stojí v pozadí kreovania profesijných komunit. Jej podstatou je myšlienka, že učenie je kognitívny proces, ktorý je realizovaný v sociálnom prostredí. Dôraz je teda v procese učenia sa kladený na úlohu rôznych aktívnych vnútorných procesov, ale aj sociálneho kontextu učebnej situácie. Dôležitým prínosom je Valsinerova rozšírená či adaptovaná teória Vygotského zóny

Škola ako učiacia sa komunita

Koncept školy ako profesijnej učiacej sa komunity súvisí so snahou o zmenu, **transformáciu školy**. To, že je v prostredí mnohých slovenských škôl potrebná, je fakt, o ktorom nie je potrebné polemizovať. Oveľa dôležitejšie je hľadať vhodné prostriedky, cestu, ako skutočnú zmenu realizovať. Máme na mysli zmenu školy z administratívne orientovanej, kde tlak na výkon a výsledky skôr ubíja, ako podporuje snahu, motivovanosť, entuziazmus i slobodu a tvorivosť učiteľov, na školu sebariadiacu či sebatransformujúcu, v ktorej kľúčové nie sú len štatistické dáta v podobe priemerov či mediánov,

najbližšieho vývinu na oblasť učenia sa učiteľov (Valsiner, 1987). Rozšíril ju o ďalšie dve zóny, zónu voľného pohybu (zone of free movement, ZFM) a zónu podporovanej činnosti (zone of promoted action, ZPA). ZFM predstavuje prostredie, v ktorom učiteľ pôsobí, vrátane ľudí, ktorí ho vytvárajú. Sú to existujúce podmienky, okolnosti, ktoré chtiac-nechtiac podmieňujú jeho konanie (napr. kurikulum, žiaci školy aj s ich rodinným zázemím, prístup k rôznym informačným zdrojom, vybavenie, architektúra školy a pod.). ZPA sa vzťahuje na súbor aktivít, činností, objektov či oblastí, ktoré podporujú konanie učiteľa či zmeny v jeho pedagogickej činnosti. Práve do tejto zóny patria aj profesijné komunity, ktoré predstavujú dôležitú sociálnu podporu profesijného rozvoja a následne rozvoja organizácie/školy (Mercieca, 2017).

ale výsledky každého jedného žiaka, kde samotný proces učenia sa (žiakov aj spoločného kooperatívneho učenia sa učiteľov) je základom rozvoja jej aktérov i školy ako celku. **Administratívne fungujúce školy** všetku svoju energiu minú na splnenie legislatívnych a ekonomicko-hospodárskych záväzkov, a na vnútorný sebarozvoj im už energia ani motivácia nezostáva. Sú v pozícii stáleho očakávania nových opravných zásahov zo strany nadriadených orgánov a stálych kontrol ohľadom ich zavádzania a plnenia (školy sa správajú ako „nedospelé“). Neslobodne sa rozhodujú na základe strachu z externého hodnotenia a lipnú na

„dlhodobo overených praktikách“, ktoré (hoci zjavne nefunkčné) predstavujú ostrov istoty. Naproti tomu **sebariadiace školy** sa snažia prebrať na seba výrazne viac zodpovednosti (nielen právnou subjektivitu) a usilujú sa optimalizovať život a chod školy do jedného kompaktného organického celku, ktorý by citlivo reagoval na potreby všetkých aktérov. Chýba im len potrebný podporný ekosystém na dosiahnutie výraznejšieho úspechu a dlhodobé udržanie takéhoto systému (toto ich stojí veľa síl). Vrcholom pomyselného vývojového rebríčka sú potom **seba-transformujúce školy**, ktorým sa na rozdiel od seba-riadiacich škôl podarilo vytvoriť školu ako jeden kompaktný organický celok fungujúci a rozvíjajúci

sa v ekosystéme vonkajšej i vnútornej podpory, vďaka čomu dokážu odpovedať na individuálne výchovno-vzdelávacie i rozvojové/rastové potreby všetkých detí. Jadrom tohto ekosystému sú ľudské kapacity koncentrované v učiacich sa komunitách.

Tu je vhodné dodať, že riaditeľ je nielen zodpovedný za transformáciu školy, ale aj za monitorovanie a koordinovanie spoločných aktivít učiteľov, aby sa kooperatívne schémy nestali nemennými a nevznikli v škole „sektárske getá“ mikroskupín učiteľov. *„Diagnostická analýza musí vyjasniť, že všetci účastníci sú svojou interakciou, prinajmenšom z časti, zodpovední za slabiny vo vzájomnej spolupráci“* (Marx, Pol, 2001).

Preto profesijné učiace sa komunity majú **mnohovrstvový význam**:

- ako prostriedok formovania spoločného poňatia vyučovania a učenia sa,
 - ako prostriedok profesijného rastu a skvalitňovania práce učiteľa
 - ako nástroj kreovania kooperatívnej a sebarefektívnej kultúry školy.
-

Dôležité je, ako uvádza Stoll (2006), že v konečnom dôsledku **musia úspech školy ako profesijnej vzdelávacej komunity zažiť žiaci**.

O profesijných učiacich sa komunitách, kde vzájomné učenie sa, spoločné premýšľanie, diskutovanie o vyučovaní a učení sa, jeho cieľoch, obsahu a procese tvorí dôležitú súčasť, môžeme uvažovať ako o prostriedku **kreovania spoločného poňatia, vyučovania a učenia sa**. Nachádzanie porozumenia v tejto oblasti je dôležitým prvkom či východiskom na ceste hľadania ciest zefektívňovania vyučovacej praxe. Vytvára predpoklad formulovania spoločných zmysluplných

a oceňovaných cieľov, vízie a nachádzania prostriedkov ich dosahovania. Koherentnosť učiteľov školy v tom, čo robia, umožňuje efektívnejšie dosahovať stanovené ciele a naplňovať spoločne formulovanú víziu školy. Je veľmi dôležitým, až nevyhnutným aspektom efektívneho fungovania školy, kde všetci „ťahajú za jeden povraz“ (Cityová et al., 2016). Neznamená to absolútnu zhodu vo všetkom, čo sa v škole deje, ani nevylučuje rôznorodosť názorov, ktorá je práve hnacím motorom efektívnych zmien. Znamená však zásadnú, principiálnu zhodu východiska konania aktérov školy, ktorá v konečnom

dôsledku umožňuje nachádzať efektívne a rozumné cesty riešenia problémov či skvalitňovania činnosti školy ako celku. Je významným prvkom v procese kreovania celého kurikula školy,

v procese zavádzania zmien, inovatívnych prvkov, ktoré tak nie je v rukách jedného, či malej skupiny učiteľ'ov, ale kolektívu školy ako celku.

Spoločné poňatie vyučovania na istej spojenej škole na východnom Slovensku⁵

Aj v rokoch po ukončení experimentálneho overovania neustále prebieha implementácia didaktických zmien a učebných zdrojov na tejto škole. Deje sa v podobnom formáte, akým sa vyznačuje metóda lesson study (porov. Lewis, 2002; Dudley, 2012). Riaditeľka (ako učiteľka slovenského jazyka) spolu s jedným kolegom tvoria nový učebný zdroj a učiteľ sa stáva hneď pozorovateľom jeho implementácie na hodine, pričom po realizácii hodiny sa znovu v dvojici stretávajú, realizáciu analyzujú, vyhodnocujú a finalizujú. Takto vznikajú celostné učebné zdroje vypracované pre celý ročný vzdelávací plán.

Na premenu kurikula reagujú učители tvorbou vlastných integrujúcich učebných textov, ktoré sú postavené na (spoločne prijatej) stratégii EUR, teda konštruktivistických princípoch. Spolupráca učiteľ'ov pri integrácii obsahov nie je postavená na formálnych tímoch (predmetové komisie by tu nemali ani význam), ale voľne vznikajúcich komunitách praxe, vytváraných na základe aktuálnych nápadov učiteľ'ov:

„Práve sme sa dali dokopy ja ako dejepisár s kolegyňou zo slovenčiny. Snažíme sa predstaviť im prvú svetovú vojnu v jednom bloku – cez Krvavé sonety a historický rozbor situácie pred vojnou. Hviezdoslav je strašne ťažký, ale takto mu aspoň trochu rozumejú.“

Väčšina učiteľ'ov (nie všetci a nie stále) používa rovnaké vyučovacie stratégie, aby umožnili vznik rovnakých behaviorálnych návykov (koordinované tleskanie pre utíšenie skupiny, semafor, diskusia v kruhoch, „hovoriaca vec“) a učebných návykov (mapy mysle - predstavenie cieľov hodiny, ale aj spôsob analýzy textu, kooperatívna práca, paralelné čítanie, cinquain - 5-veršov pre syntézu vedomostí, KWL - know, want to know, learned, Vennov diagram, „tajný hlas“ atď.). Učители vo vyšších ročníkoch nadväzujú na návyky (majú ich explicitne pomenované), ktoré u žiakov vznikli vďaka iným učiteľom v nižších ročníkoch. Na využitie textu ako hlavného komunikačného média a nástroja pre integráciu obsahov v škole jednotne implementovali metódu RALFI (Smits, Braams, 2006, in Houtveen et al., 2014), ktorú prevzali po spoločnej návšteve partnerskej školy v Holandsku.

Profesijnú učiace sa komunity sú zároveň špecifickým prostriedkom **profesijného rozvoja učiteľ'ov,**

a v tomto smere efektívnym prostriedkom skvalitňovania vyučovania. Sú založené na spoločnom (vzájomnom) učení sa,

⁵ Príklad uvádzame, napriek tomu, že v dobe vydania tejto publikácie už nie je, bohužiaľ, personálne zabezpečenie vedenia školy totožné. Kvôli intrigám vyššie postavenej úradníčky mestského úradu, zriaďovateľ školy odvolal mimoriadne nadanú riaditeľku (neuznal výberové konanie, v ktorom vyhrala, pre chybu školského úradu), vďaka ktorej škola získala celoslovenské renomé. Odvolanie vychádzalo z vyššie popísanej mentality administratívno-byrokratického riadenia, pričom dosadený riaditeľ (sťažovateľ, ktorý v pôvodnom výberovom konaní prehral) napĺňa presne tieto očakávania. Ide o jeden z najbolestivejších príkladov príčin, prečo je slovenské školstvo mimoriadne ťažko reformovateľné.

ktoré priamo reaguje na potreby či problémy danej školy. Profesionálne učiace sa komunity sú prejavom zmeny poňatia profesijného rozvoja učiteľov. Pavlov a Krystoň (2017) v tejto súvislosti hovoria o zmene paradigmy profesijného rozvoja z centralizovanej a formálnej, na autonómnu a neformálnu. Tradične je profesijný rozvoj učiteľov spájaný s hromadnými vzdelávacími podujatiami, seminármi, workshopmi či konferenciami, ktoré určite majú svoje opodstatnenie, zároveň však nie sú jediným, ani najefektívnejším nástrojom. Tieto formy často „vyťahujú“ učiteľov z ich prirodzeného prostredia, pričom len málo odpovedajú na ich potreby či potreby praxe vyplývajúce z jedinečného kontextu školy, v ktorej pôsobia. Stávajú sa tak prístupom učenia sa učiteľov takpovediac zhora nadol (top/down), kde niekto, chápaný ako expert na určité otázky týkajúce sa vyučovania či širšie vzdelávania prezentuje svoju múdrosť prevažne nezaujатыm a pasívnym učiteľom – praktikom (Mercieca, 2017). Viaceré výskumy na Slovensku i v zahraničí poukazujú na neefektívnosť takýchto postupov profesijného rozvoja (OECD, 2014; Shewbridge et al., 2016), pričom ako problematický je vnímaný zároveň prenos poznania z takýchto foriem vzdelávania do prostredia školy. Škola ako profesionálna učiacia sa komunita umožňuje vzdelávanie učiteľov priamo v prostredí školy – vytváraním príležitostí na diskusie, workshopmi s odborníkmi, vzájomnými hospitáciami učiteľov (aj z iných škôl), otvorenými hodinami, ktoré sú založené na vzájomnom nehodnotiacom pozorovaní a následnej reflexii, kreovaním tímov

učiteľov riešiacich špecifické otázky edukačného procesu (napr. tvorba kurikula pre konkrétny ročník, spolupráca na prepájaní obsahov rôznych predmetov, overovanie zavádzania rozličných metód, techník, vyučovacích postupov či spôsobov hodnotenia žiakov, overovanie metód práce so žiakmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a pod.). Tzv. „deprivatizácia praxe“ (Louis et al., 1995), zvyšovanie „viditeľnosti“ vlastného vyučovania, vyučovacích postupov, pozorovanie a reflektovanie v skupine učiteľov, kolegov je jednoznačne späté s pozitívnymi dopadmi na kvalitu vyučovania, ale aj zlepšenie sebaúčinnosti učiteľov i ich prístupov k vlastnému profesionálnemu rozvoju, o čom svedčia viaceré výskumy (Louis, Marks, 1998; Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Yair, 2000). Tieto procesy (vzájomné hospitácie, pozorovanie praxe, reflexívny dialóg a pod.) sú v škole ako profesijnej učiacej sa komunite tak bežné, že si ich učitelia niekedy ani neuvedomujú, resp. je úplne normálne, bežné, že sa učiteľ príde pozrieť na hodinu kolegovi, je úplne bežné, že kolegovia spoločne reflektujú výučbu. Sú to prirodzené, integrálne procesy života školy (Little, 2003). Samotná realizácia profesijného rozvoja môže mať v školách rozličné podoby, často vychádzajúce z vnútorných potrieb školy. Niekedy je pre riaditeľa dôležité, aby bol viac „v realite“, preto si vyberie postup, ktorý mu umožní nahliadnuť viac do procesu vyučovania. Inokedy, sami učitelia sú zvedaví, čo na ich hodiny povedia kolegovia, čo im navrhnú ako zlepšenie. Škola sa môže

zaujímať o to, ako vyučovanie na nej vnímajú kolegovia „zvonka“, t.j. z inej školy, či organizácie, preto sa ich rozhodne prizvať do učiacej sa komunity. Alebo naopak, významná skupina učiteľov aj s vedením absolvujú

spoločnú vzdelávaciu cestu – ucelený workshop, návštevu inej školy, či výjazd do zahraničia, tak ako o tom hovorí Zuzanina kolegyňa v rozhovore v rámci úvodného príbehu:

Keď si ale mám spomenúť na školenie, ktoré najviac ovplyvnilo našu prax v škole, bol to výjazd do Holandska v rámci jedného projektu. Išlo nás asi dvanásť učiteľov a vedenie. Niektorí z nás síce nevedeli po anglicky, ale angličtinári nám to najdôležitejšie vedeli v pohode preložiť. Perfektne, na mnohých príkladoch z pozorovaní hodín, sme pochopili metódu práce s textom RALFI...

Spôsoby, ako môže vyzerat' systém profesionálneho rozvoja učiteľov, sa značne líšia pri porovnaní bežných škôl a škôl, kde rastie profesijná učiacia sa komunita. V prostredí bežných škôl je ďalšie vzdelávanie zvyčajne organizované „zhora“, necháva učiteľov pasívnych a naučené sa len sčasti premieta to postupov v praxi. Oveľa účinnejší je však prístup, ktorý pracuje s „**naturálnou**“ **realitou školy** a jej jedinečnosťami, pričom učelia sú sami

tvorcami zmeny. Inými slovami, v profesijných učiacich sa komunitách, napr. didaktických reflektívnych komunitách sa zmena deje priamo v kontexte danej školy a rozvoj učiteľov nie je odtrhnutý od reality školy. Modely ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré pracujú aj s „realitou vyučovania“ prinášajú veľa pozitívneho do rozvoja učiteľov a získavajú čoraz väčšiu popularitu (Bolam et al., 2005, Vankriegenová et al., 2017).

„Vplyv profesionálneho rozvoja na prax učiteľa a učenie sa žiakov je nepriamo úmerný vzdialenosti od triedy.“
(Druhé Elmorovo pravidlo)

Predstavte si, že si v škole vytvoríte učiacu sa komunitu s kolegami, aby ste sa dohodli, čo je vašou spoločnou víziou, dohodnete si úlohy, ktoré budete plniť. Po čase sa stretnete opäť a zistíte, že hoci všetci súhlasia s víziou, dokonca do vyučovania začlenili všetky metódy a techniky, nič sa nezmenilo, žiaci sú na tej istej úrovni, možno je to ešte horšie. Iste, viditeľné výsledky zmeny sa ukážu až po

dlhšom čase, najmä vo výchove a vzdelávaní. Ale ak zostávame len v zborovni a v nej prijímame rozhodnutia bez toho, aby sme mali objektívne fakty o vyučovacej praxi, dosiahnutie želaných výsledkov sa môže značne spomaliť. Možno sa nedostaví vôbec, pretože sme prehliadli dôležitú skutočnosť, charakteristiku, fakt o žiakoch či triede ako celku. Súhrne,

ak škola tvorí učiacu sa komunitu, znamená to, že väčšina učiteľov a, samozrejme, vedenie školy spoločne, prostredníctvom vzájomného učenia sa vytvárajú, vymieňajú si spoločné poznanie, hľadajú a overujú možné spôsoby skvalitňovania vlastného vyučovania a učenia sa žiakov. Preto spoločným znakom pre rozličné varianty učiacich sa komunit je práve **pozorovanie** vyučovania kolegov, na základe ktorého sa vylepšujú postupy pri vedení hodiny a definujú spôsoby, ako podporovať žiakov v procese učenia sa (Mansfield & Thompson, 2016; DeLuca et al., 2014). Aby bolo pozorovanie konštruktívne a prínosné, malo by zostať v deskriptívnej, nehodnotiacej rovine. Pre tento zámer zavádzajú aktéri v školách alebo si sami vytvárajú špecifické nástroje a postupy, ako napr. protokoly, ročníkové skupiny učiteľov či metódy ako lesson study,

didaktické reflektívne komunity a pod. (pozri ďalšiu kapitolu *Konkrétne modely vzájomného učenia sa*).

Profesijné učiace sa komunity vnímame tiež ako nástroj **kreovania kooperatívnej kultúry** založenej na kvalitných medziľudských vzťahoch (zameranie na komunitu), zároveň tiež podnecujúcej skúmanie, experimentovanie, inovácie (zameranie na profesionalitu, profesionálnu autonómiu).

„V učiacej sa komunite je každý dôležitým účastníkom úloh, aktivít a zodpovedností komunity. Každý jednotlivec pracuje s ostatnými v duchu experimentovania a riskuje, v záujme zlepšenia edukačnej skúsenosti každého jednotlivca v škole, ...ľudia spolupracujú v duchu dôvery a vzájomného rešpektu“ (Mitchell, Sackney, 2000, s. 8).

Ako funguje profesijná učiacia sa komunita v škole? (základné myšlienky)

- Kľúčovým princípom je, že profesijný rozvoj učiteľa prináša pozitívne výsledky v učebnom procese žiaka a jeho výstupoch.
 - Učiteľov, patriacich do profesijnej komunity v škole, spája spoločná téma, záujem (napr. môže ísť o učiteľov učiacich rovnaký predmet v konkrétnom ročníku).
 - Profesijná komunita učiteľov školy sa stretáva pravidelne (napr. raz za týždeň), má presne dohodnuté pravidlá fungovania.
 - Členovia komunity spoločne formulujú ciele, poslanie, ktoré vychádza priamo z aktuálnych problémov a potrieb praxe školy.
 - Spoločne, kolaboratívne formulujú postupy, opatrenia, intervencie, jednoducho akčný plán, ktorý záväzne implementujú do vyučovacej praxe.
 - Výsledky spoločne vyhodnocujú na pravidelných stretnutiach.
 - Spravidla je vždy niektorý člen komunity zvolený ako facilitátor (nemusí to byť vždy rovnaký člen skupiny).
-

Čo získavajú učitelia

Vnímajú učitelia, že sa ich vedomosti a zručnosti zlepšili? Naučili sa niečo nové? Ak áno, v akej kvalite? Čo iné sa zmenilo na mieste, kde pracujú? Ako sa k nim správa vedenie (riaditeľ školy, zástupca), ak je prítomné na stretnutí učiacich sa komunit? Kto vedie stretnutie? Mohli sa slobodne vyjadriť ku všetkému, o čom sa v rámci stretnutia diskutovalo?

Na tomto mieste chceme predstaviť niekoľko výskumných zistení, ktoré sa

Benefity vo vyučovaní

Jedným z dôležitých zistení, ktoré by som mala spomenúť je, že pokiaľ sa komunita vytvára z učiteľov rôzneho zamerania, učitelia sa učia viac aj o druhom predmete a jeho didaktike. Pozorovanie vyučovania kolegov vo vlastnej škole, ale aj v iných školách (ak tvorí učiacu sa komunitu personál z viacerých škôl), prináša možnosť sledovať rozličné spôsoby vyučovania, ktoré by inak učiteľ nemal možnosť zažiť (Moranová, 2014). Nejde ale len o pridanie nových metód a techník do vyučovania jedného učiteľa. Učiace sa komunity vznikajú aj kvôli zavedeniu spoločného postupu, napr. DeLuca et al. (2014) sledovali úspešnosť zavedenia postupu pri hodnotení na vyučovacích hodinách. Do výskumu zapojili základné i stredné školy, v každej škole tvorili komunitu učiteľov z rozličných škôl. Výsledky analýzy dát z pozorovaní ukázali, že učiteľom sa podarilo začleniť do vyučovacích hodín viac rozličných spôsobov dávania spätnej väzby, spôsobov pýtania sa, ale aj postupov ako viac podporovať žiakov v práci. Učitelia konštatovali, že sa naučili byť presnejší

venujú významu profesijných učiacich sa komunit v škole z rôznych uhlov pohľadu a na uvedené otázky tak čiastočne odpovedajú. Zhrnutie výsledkov výskumov nie je celkom jednoduché - výskumníci skúmajú učiace sa komunity s rozličnými zámermi, niekedy ich zaujíma vedenie učiacich sa komunit ako takých, inokedy sa sústredia na zmeny v učiteľskej erudovanosti alebo sledujú zmenu klímy školy.

v stanovovaní cieľov, takisto v definovaní toho, čo by mali žiaci zvládnuť na dosiahnutie určitej známky. Používanie opisného jazyka pri hodnotení malo i ďalší efekt, žiaci postupne začali konkrétnejšie hovoriť o tom, čo chcú v učení zvládnuť. Učiaca sa komunita môže priaznivo podporiť sebadôveru a rozvíjať zručnosti učiteľov pri vyučovaní „vlastného predmetu“ práve tým, že učitelia sa pravidelne stretávajú (aj s odborníkmi na obsah predmetu) a vymieňajú si skúsenosti a nápady na vyučovanie. Ako uvádza Littleová (2020), tieto zmeny učitelia konštatujú aj s odstupom času, po jednom roku od realizovania stretnutí. Jedným z vysvetlení, prečo učitelia menia svoje vyučovanie, je skutočnosť, že práca v skupine im sprístupňuje skúsenosti celého tímu, ale aj participujúcich učiteľov, ich metódy, stratégie a techniky. To umožňuje učiteľom pozerat' s nadhľadom na vlastné vyučovanie a mať väčšiu vôľu niečo v ňom zmeniť. Lundová (2018, s. 13) na základe výsledkov svojho výskumu

sumarizuje, že „(učitelia) sa dokážu meta-perspektívne pozrieť na vlastné vyučovanie, žiakov v triede a ciele vyučovania ako celok, dokážu citlivejšie reagovať na výchovu a vzdelávanie a to ich posúva do novej úrovne.“

Výskum, ktorý realizovali Louis et al. (1995), poukazuje na to, že v školách so skutočným zmyslom pre komunitu zvýšený zmysel pre prácu viedol k zvýšenej motivácii v triede a spokojnosti s prácou a väčšej kolektívnej zodpovednosti za vzdelávanie žiakov. Neistoty a nedôvera pri vyučovaní súvisí so situáciami, s ktorými nemáme skúsenosť, ale chceme spraviť všetko najlepšie, ako vieme. Možno si spomínate na školský rok, keď ste sa sami dovzdelať, aby ste rozumeli deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a učili sa, aké kompenzačné pomôcky môžete použiť. Do akej miery ste sa cítili sebaisto? Ukazuje sa, že učiace sa komunity veľmi dobre fungujú aj v oblasti začleňovania žiakov so ŠVVP. Napr. Slacková (2019) sa venovala problematike vyučovania žiakov, ktorí neovládajú dostatočne anglický jazyk a navštevujú školu v USA. Učitelia konštatovali, že vyučovanie v triedach s takýmito žiakmi je pomerne frustrujúce. Ukázalo sa však, že zorganizovanie stretnutí učiacej sa komunity prinieslo priaznivé výsledky, keď vzájomná spolupráca vyústila do zmeny vyučovacej praxe (zmena metód a techník, didaktiky vyučovania, formulovania zadaní atď.) Iná neistota sa vytvára, keď máme zmeniť „fungovanie svojej hodiny“ tak, aby sme naplnili určité kritériá. U nás by to mohlo byť napr. reálne využitie medzipredmetových vzťahov či

včlenenie prierezovej témy do hodiny. Všetci by sme boli radšej, keby nám to niekto predtým ukázal a pripravil nás. Pri čítaní štúdie od Goreovej et al. (2017) mi napadlo, že stretnutia učiteľ'ov môžu pomôcť aj vtedy, keď sa ocitneme v situácii, keď máme všetci (učitelia) málo skúseností. Práve určenie toho, čo budeme sledovať, živé diskusie, návrhy na ďalšie zmeny v postupoch v praxi, môžu zvýšiť našu sebadôveru vo vyučovaní. Vyššie uvedená autorka s kolegami zistila, že učiacia sa komunita pozitívne vplýva na vyučovací proces tým, že učitelia si zjednotia svoje koncepty a podporuje sa ich sebavedomie vo vyučovaní. Takéto subjektívne vnímanie prínosov učiacej sa komunity pretrvávalo i v čase (tri roky po realizovaní stretnutí). Súčasne však treba dodať, že nie všetci učitelia hodnotia stretnutia rovnako. Vyššie uvedení autori upozorňujú, že učitelia, ktorí boli i predtým viac aktívni a snažili sa posúvať kvalitu svojho vyučovania, hodnotili stretnutia prínosnejšie. K tomu by som mohla úsmevne dodať: Ak máte vedľa seba kolegu, ktorý sa nerozvíja, stále je nespokojný a sťažuje sa na prácu, zrejme i po spolupráci v učiacej sa komunite bude frfl'ať naďalej. Nepříjemné je, že existuje len málo informácií o tom, ako bola práca učiteľ'ov prínosná pre výsledky učenia sa žiakov. Doğan a Adams (2019) konštatujú, že len časť štúdií venovaná prínosom učiacich sa komunit sleduje úspešnosť žiakov a ich výsledky. Sledovali výsledky 13 štúdií, pričom len šesť z nich obsahuje informácie o zlepšujúcich sa výsledkoch žiakov, ostatné sa zameriavali na prínosy pre učiteľ'ov. Nimi opisované výskumy

odkazujú na zlepšujúce sa výsledky žiakov v testoch (najčastejšie čítanie, matematika a jazyk), ak v škole učitelia spolupracovali v učiacej sa komunite. Burnsa a jeho spolupracovníkov (2017) zaujímalo, aký je vzťah medzi realizovaním učiacej sa komunity a výsledkami žiakov. Školy zapojené do projektu vyplňali sebahodnotiaci formulár, v ktorom určovali úroveň začlenenia profesionálnej učiacej sa komunity, napr. v oblasti zameranej na základy vytvorenia kultúry učiacej sa komunity sa vyjadrovali k vízii, poslaniu,

hodnotám, cieľom a kultúre školy. Dáta z týchto formulárov dávali do vzťahu s výsledkami žiakov z matematiky a mediálnej výchovy. Pri vyhodnocovaní dát zo všetkých škôl zistili, že existuje významný vzťah medzi jednotlivými oblasťami definujúcimi učiacu sa komunitu a najmä výsledkami z matematiky. Ak však vyhodnocovali jednotlivé úrovne škôl osobitne, zistili, že štatisticky významné vzťahy existujú len v nižších ročníkoch základných školách, ale nie vo vyšších ročníkoch a v stredných školách.

Čo ešte prináša spolupráca: dôvera, vnímaná zdatnosť učiteľa, kvalita spätnej väzby

Okrem zmien v samotnom vyučovaní a vo výsledkoch žiakov spolupráca učiteľov v rámci učiacej sa komunity súvisí aj s učiteľovou *vnímanou zdatnosťou (efficacy)* a kolektívnou učiteľskou *vnímanou zdatnosťou*. Čo to znamená? Ukazuje sa, že spolupráca zvyšuje rozsah presvedčenia učiteľov, o tom, že dokážu ovplyvniť výkon žiakov, zvládať povinnosti a výzvy, ktoré súvisia s ich povolaním (Skaalvik, 2007). Vďaka spolupráci v učiacej sa komunite sa vytvára aj tzv. **kolektívna učiteľská vnímaná zdatnosť**, ktorá vyjadruje presvedčenie o tom, že my, ako tím učiteľov, dokážeme dosiahnuť, čo sme si naplánovali, aby sme dosiahli ciele, ktoré sme si stanovili (Voelkel, Chrispeelsová, 2017). Platí, že čím lepšie funguje učiacia sa komunita, tým je tímová vnímaná zdatnosť vyššia (ibid., 2017). Prínosom pre učiteľov je najmä prax pozorovania a nehodnotiaca, na pozorovaných faktoch založená spätná väzba. Často sa vyjadrujú, že by sa radi

zúčastnili aj ďalších pozorovaní, mimo tých, na ktorých sa dohodli v rámci spolupráce, a ocenili by i dlhšie, resp. častejšie pracovné stretnutia s kolegami (DeLuca et al., 2014).

Na základe rozhovorov realizovaných s učiteľmi sa zistilo, že spolupráca v rámci didaktických reflektívnych komunit, zvyšovala medzi učiteľmi pocit dôvery a rešpektu (Goreová et al., 2017, Brownová, 2018, Fredericková, 2019). Scalzová (2019) pridáva, že učitelia po realizovaní spolupráce trávia viac času učením sa a majú väčšiu odvahu pri prezentovaní sa v skupine.

Na tomto mieste je nevyhnutné použiť odporovaciú spojku „ale“. Vyjadrenia o zlepšení vzťahov a lepšej spolupráci vychádzajú zo subjektívnych vyjadrení učiteľov, čo môže obraz o prínosoch skresľovať. Roegmanová et al. (2015) sa rozhodli bližšie sa pozrieť na to, či účasť v učiacich sa komunitách (vytvorených medzi školami) skutočne vytvára viac interakcií medzi učiteľmi, či sú tieto

interakcie vzájomné (t.j. nielen ja komunikujem s kolegom, ale i on vyhl'adáva mňa pre potreby odbornej konzultácie) a či stretávanie prispieva k znižovaniu fragmentácie, „skupinkovania“ sa účastníkov vytvorenej komunity. Zistili, že hoci stúpa počet vzájomných, recipročných interakcií, ich hustota klesá.

Konštruktívna spätná väzba je zručnosť, o ktorej učitelia konštatujú, že sa ju naučili/zlepšili si ju, práve vďaka stretnutiam s ostatnými a dodržiavaniu dohodnutých pravidiel pri jej poskytovaní (Fredericková, 2019).

Možno by sa nám zdalo, že spätná väzba je zručnosť, ktorú predsa máme po rokoch praxe zvládnutú. Niektorí učitelia však majú obavu pomenovať objektívny fakt z pozorovaného, aby sa náhodou nedotkli kolegu, neboli príliš kritickí (v negatívnom zmysle slova). Spoločný nácvik zručnosti poskytovania konštruktívnej spätnej väzby sa tak stáva jedným z opakovane spomínaných benefitov spolupráce (Moranová, 2016, Brownová, 2018). Pre učiteľov je oveľa prospešnejšie a prijateľnejšie prijímanie spätnej väzby od kolegov než od vonkajšej autority (napr. inšpektora), cítia, že ostatní rozumejú tomu, čo sa deje v triede, viac než niekto „zvonka“. Negatívna spätná väzba od autority znižuje sebavedomie učiteľov, zneisťuje ich v tom, či sú dobrí učitelia, spätná väzba v komunite má, podľa vyjadrení učiteľov, podporný charakter (Fredericková, 2019).

Ale dôležitosť poskytnutia spätnej väzby sa nezdôrazňuje u všetkých autorov. Goreová et al. (2017) pripomínajú, že nemá ísť o usmerňovanie učiteľa, ktorý viedol hodinu, ale o použitie

pozorovaného vo vzájomnej diskusii o vyučovaní. Benefitom je, že v komunite sa stráca hierarchia – každý je vyzvaný vyjadriť sa a nikto nie je vnímaný ako expert. Učitelia dôverujú riaditeľom, ktorí ich zapájajú do vytvárania zmien v školách (Lee et al., 2011) a učitelia získavajú vyššiu autoritu v riadení školy (Vescio et al., 2008).

Medzi učiteľmi vznikajú pevnejšie profesionálne vzťahy, menia sa z kolegov, ktorí sa len stretávajú pri obede, na kolegov, ktorí spolu riešia odborné otázky. Výskumy tiež poukazujú na to, že kooperatívne prostredie školy ako profesijnej učiacej sa komunity je späté so zmenami v správaní učiteľov. U učiteľov sa prejavila: väčšia dôvera; posilnené presvedčenie učiteľov o ich právomociach pri učení žiakov; rozvoj nadšenia pre spoluprácu, a to aj napriek počiatočným obavám z pozorovania v triede; a väčšie odhodlanie zmeniť prax a ochotu vyskúšať nové veci (Cordingley, Bell, Rundell, Evans, 2003). Súčasne však učitelia v rozhovoroch konštatovali, že priaznivé výsledky spolupráce súvisia s tým, že zapojenie bolo dobrovoľné (Brownová, 2018). Podobne Lundová (2018) vidí úspech učiacej sa komunity v dobrovoľnosti. Dobrovoľné zapojenie učiteľov však ešte nemusí znamenať, že všetky dôležité prvky v procese fungovania učiacich sa komunít sa budú bezproblémovo a priaznivo rozvíjať (porov. napr. Schaap – Bruijn, 2018). A naopak, zapojenie sa do určitého modelu učiacich sa komunít na „príkaz zhora“ ešte nemusí znamenať neúspech. Isté je však, že aktivity nariadené zhora sú zvyčajne krátkodobé a s nižšou udržateľnosťou do budúcnosti

(Vankriegenová et al. 2017), čo znamená, že spolupráca v učiacich sa komunitách je limitovaná časom a je

možné, že bez podpory autority nebude pokračovať.

Aký význam má kreovanie školy ako profesijnej učiacej sa komunity?

- ✓ Podpora profesijného rastu učiteľov, zamestnancov školy.
 - ✓ Podpora dialógu a spolupráce, vzájomného učenia sa.
 - ✓ Skvalitňovanie vyučovania.
 - ✓ Koherentný prístup všetkých zamestnancov školy.
 - ✓ Škola reaguje priamo na potreby praxe (zmysluplnosť, cielenosť).
 - ✓ Východiskom činnosti sú dáta, ktoré sú špecifické (pre konkrétnu školu, triedu, žiaka...). Ich pôsobenie je adresné („šité na mieru“).
 - ✓ Vyššia miera autonómie (učiteľov, škôl).
 - ✓ Zameranie na žiaka, na jeho učenie sa a učebné výsledky, ktoré sú najvyšším účelom v takejto škole.
-

Každá minca má dve strany

So zapojením učiteľov do učiacich sa komunit sa spájajú aj isté riziká a limity.

Úspešnosť práce v učiacich sa komunitách bude ovplyvňovať celkové nastavenie participujúcich učiteľov, schopnosť vedúcich učiteľov zhostiť sa svojej úlohy lídra, ale i schopnosť zvládnuť pravidlá a postupnosť spolupráce v tíme.

Pokiaľ ide o participujúcich učiteľov⁶, na základe rozhovorov tím výskumníkov z Holandska (Schaap et al., 2019) konštatuje, že isté napätie medzi očakávaným a chceným sa prejavuje v oblasti pracovnej záťaže, realizovania vzájomného učenia sa, ale i v intrapersonálnej oblasti.

Konkrétnejšie, napätie vzniká napr. (porov. Schaap et al., 2019):

- keď si učiteľ musí zadeliť čas na vlastnú prípravu a zosúladiť ju aj s účasťou v učiacej sa komunite,

- učitelia cítia zodpovednosť za zlepšovanie učenia sa žiakov, ale súčasne cítia nedostatok podpory – v štruktúre školy a v zdrojoch vyučovania,
- stretnutie v učiacej sa komunite neprináša to, čo od neho očakávajú: majú motiváciu niečo zmeniť, ale stretávajú sa s nechuťou/pasívnym prístupom ostatných učiteľov; stretnutie sa vedie ako kruh „výmeny skúseností“; napriek nastaveniu určitých postupov ku skutočnej zmene vo výchovno-vzdelávacej praxi vo vlastnej škole nedôjde kvôli zaužívanej rutine,
- učiteľ má v rámci učiacej sa komunity zvládnuť poznatky, ktoré nevníma ako nevyhnutné (a možno má i pochybnosti o svojich schopnostiach),

⁶ Učitelia pracovali v profesionálnych učiacich sa komunitách, ktoré boli vytvorené z učiteľov viacerých škôl v regióne, t. j. mimo vlastnej školy.

Učitelia, ktorí vedú komunitu, môžu byť konfrontovaní nespokojnými učiteľmi, ktorí neprijímajú ich autoritu a podporujú tak „toxické školské prostredie“ (DeMatthews, 2014, s. 196). Podobne ako bežný učiteľ, lídri čelia viacerým úlohám – organizujú a riadia stretnutia, rozdeľujú úlohy, čo predstavuje záťaž nad rámec bežných pracovných povinností. Práca v komunite môže narážať na fakt, že učitelia nemajú poznatky a expertnosť potrebnú na to, aby dokázali plniť svoje úlohy a potrebujú ďalšie školenia. Ak by som sa zamerala na to, čo nefunguje v rámci stretnutí v modeloch učiacich sa komunit využívajúcich pozorovanie v triedach, medzi často označované slabé miesta patria (Philpottová a Oatesová, 2015, s. 34):

- učitelia sa stále väčšmi pri pozorovaní sústredia na to, čo robia učitelia, ako prepojeniu medzi činnosťou učiteľa a žiaka,
- tendencia učiteľov venovať sa v analýzach všeobecnému obsahu aktivity v triede viac ako špecifickým jednotlivým dejom, ktoré sa v triede odohrali,
- opätovné prehodnotenie toho, či sa pri implementácii v triede osvedčil postup, ktorý bol označený ako dobrá prax,
- chýbajúce hľadanie vzťahu medzi tým, čo sa odohralo v triede a aký to malo následok, prečo k danému následku došlo,

- vyslovenie unáhlených záverov na základe nejasných faktov.

Vyzerá to tak, že na úspešné realizovanie stretnutí a zmien vo vyučovaní bude nevyhnutné pracovať s motiváciou a obavami učiteľov, ktoré môžu ovplyvniť i prácu lídra učiacej sa komunity, a takisto vytvoriť podmienky na dôslednú prípravu, počas ktorej si účastníci osvoja spôsob a metodiku práce v skupine. Mnohí učitelia si uvedomujú potrebu a význam spolupráce, vytvárania profesijných vzdelávacích spoločenstiev či dokonca kreovanie celoškolskej profesijnej učiacej sa komunity, ktorá na zmeny nielen reaguje, ale dokáže ich predvídať. Prax však ukazuje, že pre mnohých je akoby pohodlnejšie a menej ohrozujúce pracovať izolovane, nepreberať zodpovednosť za chod školy či kvalitu poskytovaného vzdelávania, pridržovať sa „vyšliapanej cesty“ zaužívaných pravidiel a radšej neriskovať a neexperimentovať. Takýto postoj ospravedlňujú nedostatkom času, nevhodnými podmienkami, neochotou iných spolupracovať či inovovať a pod. V konečnom dôsledku je však budovanie kultúry školy založenej na spolupráci a vzájomnom učení sa otázkou vôle. Skupina zamestnancov, ktorí sú k tomu podnecovaní, nájde spôsob, ako spolupracovať a inovovať v záujme skvalitňovania učenia sa a učebných výsledkov žiakov (DuFour, 2004).

Dvakrát za rok k Zuzane do školy prichádzala väčšia skupina učiteľov, riaditeľov a ďalších odborníkov z ostatných škôl v meste a ďalších škôl v sieti, ktorú vytváral zástupca pre sieťovanie. Celé dopoludnie pozorovali vždy 20-minút jednu hodinu a presúvali sa do iných tried, aby získali čo najviac dát z pozorovaní. Poobede si k nadobudnutým dátam sadli a hľadali spoločné problematické schémy, na základe ktorých sa potom škola rozhodovala pri tvorbe stratégie ďalšieho vzdelávania učiteľov. Hoci si Zuzana myslela, že je slabšia v tvorivosti a evokácii, z dát vyplynulo, že viacerí učelia sa potrebujú skôr naučiť klásť otázky vyššej kognitívnej náročnosti. Preto škola objednala odborníkov, ktorí priamo v škole pre učiteľov realizovali didaktický kurz revidovanej Bloomovej taxonómie aj priamo s pozorovaním a sprevádzaním učiteľov v procese učenia sa.

V rámci realizácie týchto reflektívnych komunit navštevuje kolektív tiež akademik z blízkej univerzity, ktorý im pravidelne pomáha definovať čiastkové ciele akčných výskumov, ktoré si jednotliví učelia vedú. V ten deň si zobral na starosť štyroch kolegov a Zuzanu ako pozorovateľku. Ciele zosúladzovali tak, aby ladili s víziou školy, výsledkami diagnostiky potrieb a parciálnymi zámermi predmetovej komisie a ročníkovej skupiny. Prekvapilo ju, ako veľmi precízne dbajú všetci na formuláciu cieľov, aby boli jasné, konzistentné, konkrétne, vyhodnotiteľné a časovo ohraničené. Potom si vytipovali v každej triede troch žiakov – lepšieho, priemerného a pomalšieho – a dohodli sa, že celoročne budú vyhodnocovať svoj akčný výskum nielen všeobecne vzhľadom na triedu, ale aj detailnejšie, cez výsledky týchto troch žiakov.

Po dvoch mesiacoch sa stretávali v rozlosovaných malých skupinkách, kde vždy jeden z učiteľov, ktorý realizoval svoj vlastný akčný výskum, referoval o ňom ostatným. Kolegovia sa mohli pýtať na detaily jeho prístupu, dopady, akými sa inovácia prejavila na výsledkoch študentov, diskutovali možnosti, ako by sa nápad kolegu mohol aplikovať aj v ich predmetoch a pod. Nie vždy sa experiment s novým prístupom podaril, ale aj z chýb sa vedeli vyvodzovať užitočné závery, za ktoré boli všetci vďační.

Učenie sa prebiehalo aj vďaka úzkej spolupráci s praktikantmi z pedagogickej fakulty. Študenti chodili na časté pozorovania hodín, neskôr sa tiež zapájali aj ako asistenti pre žiakov s pomalším tempom a viedli individuálne doučovania jeden na jedného, ktoré boli prospešné pre obe strany. Dieťa dokázalo dobiehať spolužiakov a študent učiteľstva sa bez stresu učil, ako rozmýšľa žiak v takom a takom veku. Tieto skúsenosti neskôr pomohli praktikantom lepšie komunikovať vzdelávacie obsahy pred celou triedou. Okrem toho odborníci z pedagogickej fakulty mali niekedy prednášky či workshopy pre svojich študentov priamo na základnej škole, pričom sa na nich bezplatne mohli zúčastniť aj učelia zo školy. Táto interakcia bola výbornou príležitosťou pre Zuzanu porozprávať študentom o svojej skúsenosti z pohľadu čerstvej absolventky.

3

Konkrétne modely vzájomného učenia sa

Po tom, čo sme predstavili pojem a význam profesijných učiacich sa komunit pre rozvoj kvality vzdelávania, odbornosti učiteľa a kultúry školy, zameriame pozornosť na stratégie a konkrétne metódy a techniky, ktorými sa organizačné učenie sa v škole deje. Celý rad metód tohto typu učenia sa možno zahrnúť pod koncept akčného výskumu, t. j. odkazujú na istú precíznosť a metodologickú jasnosť v tom, čo chceme meniť a rozvíjať. Výskumy totiž naznačujú, že aj keď učitelia, ktorí sa zaoberajú kooperatívnou reflexiou zažili *hlbšie*

porozumenie samých seba profesionálne i osobnostne, tieto skúsenosti samy osebe nevedli k zmenám (Glazer, Abbot a Harris, 2004, s. 43). Teda samotné venovanie času spoločným rozhovorom a reflexiám ešte nestačí na to, aby došlo k zmene vyučovacích postupov, pretože hoci sú učitelia ochotní debatovať o vlastnej praxi na hodinách, v tejto reflexii zostávajú uzavretí vo vlastných mentálnych mapách (tzv. zastávaných teóriách, Argyris, 1983, ako sme o nich hovorili vyššie). Vtipne tento jav odzrkadľuje druhé Elmorovo pravidlo:

*„Žiaci v triede sa zvyčajne naučia to, čo učiteľ vyučoval;
ak sa to nenaučili, pravdepodobne to nevyučoval.“*
(Prvé Elmorovo pravidlo)

Ku skutočným zmenám je potrebné systematické skúmanie fenoménov, ktoré učitelia považujú za problematické (DuFour, Eaker a DuFour, 2005; Kraft, 2002; Lytle, Cochran-Smith, 1990). Ako si všimli Hargreaves a O'Connor (2018, s. 4), „*tam, kde nie sú žiadne štruktúry, pravidlá a pokyny zhora, majú niektorí ľudia tendenciu robiť z konverzácií monológy. Bez cieleného využitia nástrojov k riadeniu interakcií, niektorí ľudia nedokážu správne či úplne počúvať.*

Iní zasa namiesto vecnej kritiky voči predneseným návrhom ľahko skĺznu k osobnej kritike ich zástancov. Siete a kooperatívne aktivity priťahujú pohotových a výrečných extrovertov, ktorí ostýchavejších členov a hlbokých mysliteľov odsunú do úzadia. Ak vytváranie skupín nie je nijak organizované, stretávajú sa ľudia zväčša so sebou podobnými – s kolegami s podobnými záujmami či vyučujúcimi rovnaký predmet.“ Štruktúry a metódy

pomáhajú vytvárať konštruktívne produktívne väzby. Medzil'udská dôvera a vzájomnosť sú síce hodnotou samou o sebe, no v školskom prostredí môžu viesť aj k uspokojeniu a skôr spontánnej náhodnej spolupráci. Ideálom je však **spolupracujúca profesionalita**, „v ktorej majú učitelia pevné väzby, navzájom si dôverujú a neboja sa

riskovať a dopúšťať sa chýb. Majú ale tiež k dispozícii nástroje, štruktúry a metodiku pre stretávanie sa, koučovanie, spätnú väzbu, plánovanie a hodnotenie, ktoré podporujú praktické kroky a neustále zlepšovanie práce, na ktorej sa podieľajú“ (ibid., s. 5).

Akčný výskum, akčné teórie

Aj keď sa aktivity profesijných učiacich sa komunit chápú predovšetkým ako nástroje ďalšieho vzdelávania, predstavujú vlastne špecifickú formu spoločného akčného výskumu. Akčný výskum ako forma angažovania sa učiteľa či skupiny učiteľov v prospech skvalitňovania edukačnej praxe, umožňuje demonštrovať iniciatívu učiteľov a vychádza z presvedčenia, že na základe výskumu je možné realizovať lepšie rozhodnutia. Je spätý s **duálnou rolou – rolou učiteľa a výskumníka**. Je formou profesijnej učiacej sa komunity, kde skupina učiteľov (odborná komunita) spolupracuje, spoločne skúma vyučovaciu realitu, získava porozumenie, kreuje spoločne nové poznanie (kognitívna zmena) a zdokonaľuje vlastné vyučovacie

postupy (behaviorálna zmena), teda sa učí.

Akčný výskum nie je primárne zameraný na to, prečo robíme určité veci, ale na to, *ako* robiť veci lepšie. Oblasti jeho záujmu sú rôznorodé, vždy však vyplývajú z aktuálnych situácií a potrieb edukačnej praxe. Najčastejšie ide o riešenie otázok týkajúcich sa vyučovacích stratégií a metód, učebných stratégií žiakov, spôsobov hodnotenia, hodnôt, postojov a správania žiakov, vzťahov medzi žiakmi, ale aj ďalšieho vzdelávania učiteľov, manažmentu školy, jej kultúry i školskej administratívy (Kalaš et al., 2011). Výskumná otázka teda vždy čerpá z bežnej vyučovacej praxe, ktoré vníma učiteľ ako problematické a cíti potrebu, t. j. je vnútorne motivovaný ju riešiť.

Na hodine matematiky sú aktívni prevažne stále tí istí žiaci.

Ako zaujať aj zvyšok triedy? Ako podnietiť žiakov, aby som mnou na hodine komunikovali?

Na online hodine anglického jazyka pri preberaní minulých časov reagovali takmer všetci žiaci veľmi neisto, pôsobili dezorientovane a zmätene. Pri vysvetľovaní učiva boli ticho a zdalo sa, že pozorne počúvajú a rozumejú. Pri precvičovaní však komunikácia viazla, nechceli odpovedať alebo odpovedali neisto, s množstvom chýb.

Kde som urobil/a chybu? V čom bol môj postup nesprávny? Ako môžem zlepšiť porozumenie žiakov pri preberaní tohto učiva online?

Vo svojej triede, v 6.A, kde som triedna už druhý rok, vnímam v poslednom čase tendenciu skupiny asi štyroch dievčat dominovať nad ostatnými. Dokonca mám obavy z toho, že začínajú psychicky deprimovať niektoré utiahnutejšie dievčatá v triede a na svoju stranu sa snažia získať aj niektorých chlapcov. Túto situáciu nemôžem nechať len tak.

Ako postupovať? Aké stratégie zvoliť na zlepšenie vzťahov v triede?

Pravdepodobne bude každý učiteľ súhlasiť, že jeden správny návod či odpoveď na tieto otázky neexistuje. Je to preto, že edukačná realita je veľmi premenlivá, veľmi rozmanitá, veľmi špecifická na to, aby sme dokázali nájsť jednoduché, efektívne a rýchle riešenie. Vyžaduje si hlbavý, zaujatý a tvorivý prístup učiteľa a taktiež schopnosť pozorovať, získavať informácie, spracúvať ich a vyhodnocovať a ďalej znova preskúmať a overovať v praxi. Inak povedané, schopnosť skúmať. Akčný výskum sa všeobecne definuje ako *systematické skúmanie uskutočňované ľuďmi v praxi, s cieľom zvýšiť úroveň ich vnímania a chápania profesijných situácií* (Altrichter, Posch, 2007, s. 3). V odbornej literatúre možno nájsť rôzne definície akčného výskumu. Zdôrazňujú, že ide o proces systematického štúdia, hodnotenia vyučovacej praxe, ktorý vedie k jej

Z histórie akčného výskumu

Jednou z najvýznamnejších osobností, ktoré sa zaslúžili o rozvoj akčného výskumu bol **Kurt Lewin**, nemecký psychológ, ktorý pojem ako prvý použil vo svojom článku v roku 1946 (in Kemmis, 2007, s. 168). Zdôrazňoval jeho význam v procese zmeny, pretože vychádzal z presvedčenia, že **žiadna stratégia zmeny nemôže byť predpísaná „zhora“, ale musí byť „šitá**

lepšiemu pochopeniu (Kemmis, McTaggart, 1988), skvalitneniu (Corey, 1953; Mills, 2000), ale aj profesijnému rozvoju učiteľov (Koshy, 2005). Akčný výskum učiteľa je o skúmaní vlastnej praxe, jej prehodnocovaní, riešení problémov, hľadání optimálnych ciest a zvyšovaní účinnosti vlastnej práce, a tým aj učebnej činnosti žiakov. Kládie do popredia rolu učiteľa ako výskumníka, ktorý nehľadá hotové odpovede v teórii, ale teóriu využíva pri skúmaní vlastnej praxe, keď hľadá odpovede na špecifické otázky, ktoré z konkrétnej situácie v triede, v škole vznikli. Akčný výskum neseparuje porozumenie a prax, naopak, vychádza z tvrdenia, že len prostredníctvom konania je možné legitímne porozumenie, *teória bez praxe nie je teóriou, ale špekuláciou* (Huang, 2010, s. 93).

na mieru“, a teda realizovaná lokálne napr. prostredníctvom akčného výskumu. Akčný výskum učiteľov na pracovisku tiež chápal ako významný prostriedok zvyšujúci pravdepodobnosť úspešných trvalých zmien vďaka spoločnej kooperatívnej činnosti (Thorgeirsdottir, 2015). Druhá fáza histórie akčného skúmania je datovaná rokom 1960 a spätá s menom Lawrence

Stenhousa (Holly, 1991). Stenhouse zdôrazňoval, že rozvoj kurikula, zdokonaľovanie vyučovacej praxe a školy ako celku tkvie v systematickom a kritickom preskúvaní vlastnej edukačnej činnosti učiteľa. Zdôrazňoval rolu učiteľa ako výskumníka a vyučovanie ako činnosť, ktorá je založená na skúmaní vlastnej praxe (research-based teaching), k čomu má byť každý učiteľ cielene vedený už počas pregraduálneho štúdia a hneď v prvých rokoch praxe. Tretia fáza vývoja akčného výskumu znamenala posun k formovaniu kritickej pedagogickej vedy v prácach Cara a Kemmisa v Austrálii, ktorí kritizovali príliš technicky orientovaný pozitivistický prístup zameraný skôr na prostriedky ako ciele a na objekt akčného skúmania ako niečo, čo je dané zvonku a nie niečo, čo učiteľ objavuje priamo vo svojej edukačnej praxi, v škole, v triede, kde učí (Car, Kemmis, 1986). Zdôrazňovali, že transformácia ponímania edukačnej praxe učiteľov nestačí na reálne uskutočňovanie zmien a navrhovali, aby sa akčný výskum zakladal na kritickej alebo emancipačnej edukačnej vede s cieľom transformovať edukačnú prax v demokratickom, participatívnom a kolaboratívnom výskumnom procese, kde teória a prax sú dialekticky prepojené v procese kritickej analýzy (Car, Kemmis, 1986). Významné sú v tom čase tiež myšlienky Jacka Whiteheada, ktorý chápe učiteľa/výskumníka v centre skúmania vlastnej praxe a kreovania nového poznania (McNiff, 2008), vedúce k formovaniu prístupu tzv. živej teórie (living-theory approach). Jeho podstatou je kreovanie „živej“ edukačnej teórie

vychádzajúcej z otázky: *Ako môžem zlepšiť svoju edukačnú prax?* Podľa Whiteheada akčné skúmanie začína vo chvíli, kedy učiteľ pociťuje rozpor so samým sebou, teda rozpor toho, v čo verí, čo uznáva, oceňuje a chce by dosiahnuť a toho, čo v skutočnosti koná a svojím konaním dosahuje. Tento prístup je tiež založený na McNiffovej teórii prirodzenej povahy akčného výskumu ako „generatívneho evolučného procesu“ (McNiff, Whitehead, 2002, s. 56). Súčasné práce Kemmisa (2007) zdôrazňujú chápanie akčného výskumu ako „komunikačného priestoru“ na diskutovanie o reálnych, ale aj špecifických problémoch praxe. Dôraz sa kladie na úlohu akčného výskumu, ktorý v procese edukačných reforiem dáva kontrolu do rúk samotných jej aktérov (Kemmis, 2007). O jeho význame sa v súčasnosti mnoho píše a diskutuje, svedectvom sú práce viacerých autorov (Altrichter, Feldman, Posch, Somekh, 2008; Coghlan, Brannick, 2001; Day, Elliott, Somekh, Winter, 2002; Hopkins, 2008; McNiff, 2010; McNiff, Lomax, Whitehead, 2003; McNiff, Whitehead, 2006, 2009b; Noffke, Somekh, 2009; Norton, 2009; Pine, 2009; Reason, Bradbury, 2001). Akčnému výskumu sú tiež venované mnohé časopisy: *Action Research*, *Educational Action Research*, *Systematic Practice and Action Research and Reflective Practice*, *Learning: Research and Practice*, *Participatory Learning and Action* a ďalšie. Zdôrazňovaný je jednak význam akčného výskumu v procese profesijného rozvoja učiteľov, jednak jeho význam v procese kreovania poznania, predovšetkým však ide o jeho prínos v reálnej zmene, v skvalitňovaní

edukačnej praxe. Výstižná je najmä definícia Elliota (1991, s. 69), ktorý chápe akčný výskum ako „štúdium sociálnej situácie s cieľom zlepšiť kvalitu konania v rámci tejto konkrétnej situácie“. Teórie alebo hypotézy, ktoré sú

v akčnom výskume overované nezávisia podľa Elliota ani tak od „vedeckých“ testov pravdivosti, nie sú validizované nezávisle a potom uplatňované v praxi, ale sú skúmané, overované priamo v praxi a samotnou praxou.

Formy akčného výskumu

Rôzne sú tiež formy, akými je akčný výskum realizovaný. Môže byť realizovaný ako individuálna aktivita učiteľa (individuálny akčný výskum učiteľa), ale aj ako skupinová, kolaboratívna aktivita učiteľov určitej

školy i učiteľov rôznych škôl (kooperatívny akčný výskum), môže byť realizovaný v rámci školy ako celku (celoškolský akčný výskum) i v rámci určitej oblasti/okresu (oblastný akčný výskum).

Akčný výskum realizuje učiteľ, keď premýšľa o vlastnej edukačnej praxi, o konkrétnych problémoch či výzvach, ktoré z nej vyplývajú. Môže napr. riešiť otázky zefektívňovania vedenia triedy, otázky efektívnych vyučovacích stratégií, využívania učebných zdrojov a pod. (*individuálny akčný výskum*).

Akčný výskum realizuje aj skupina učiteľov jednej, alebo aj viacerých škôl, ktorí hľadajú efektívne spôsoby motivácie žiakov v konkrétnom predmete, či vzťahové problémy žiakov v konkrétnej triede (*kolektívny akčný výskum*).

Akčný výskum riešia všetci učitelia v škole, vrátane vedenia školy, pri kreovaní kurikula školy, zavádzaní novej vyučovacej stratégie vo všetkých predmetoch či nových stratégií vzdelávania učiteľov priamo v škole (*školský akčný výskum*).

Na akčnom výskume sa môžu podieľať aj viaceré školy v určitej konkrétnej oblasti, riešiac napr. otázku, ako je možné zlepšiť vzdelávanie v oblasti s veľkým počtom škôl so žiakmi so sociálne znevýhodneného prostredia (*oblastný akčný výskum*).

„Aj keď do praktickej činnosti môžu byť zapojené rôzne kombinácie účastníkov, akčný výskum sa často zdôrazňuje predovšetkým ako kooperatívny proces, ktorý sa najlepšie uskutočňuje v skupine výskumníkov konajúcich spoločne“ (Burns, 2005, s. 58). Kolaboratívne skúmanie je určitou formou akčného výskumu, pri ktorej tímy učiteľov preberajú zodpovednosť za edukačnú prax, neustále ju prehodnocujú, skúmajú, riešia problémy, ktoré z nej vyplývajú v snahe skvalitniť edukačný

proces (Adams, Townsend, 2014). Je spätý s konštruovaním spoločného poznania na základe štúdia vlastnej praxe učiteľov. Viazá sa na zmeny, ktoré prinášajú benefity pre samotných učiteľov, ich žiakov i školy ako celku. Žiada sa poznamenať, že kolaboratívne skúmanie prináša oveľa viac príležitostí na osobný profesijný rast, ale aj zmeny vo vyučovacom procese ako akčný výskum realizovaný ako relatívne individuálna aktivita učiteľa (Burns, 1999; Garcés, Granada, 2016).

Akčný výskum z perspektívy metodológie výskumu

Základnou otázkou, ktorú si učitelia/výskumníci v akčnom výskume kladú je: *Ako zmeniť/skvalitniť edukačnú prax?*

Proces skúmania, hľadania odpovede sa však vymyká tomu, čo sa tradične učí o výskumných aktivitách.

„Najťažšia vec pri uskutočňovaní akčného výskumu je, že musíte prepísať väčšinu z toho, čo ste sa učili o výskume ako o aktivite. V kultúre tradičného skúmania začínate rámcovaním výskumnej otázky, nastolením situácie, ktorá by mohla poskytnúť nejaké informácie, zberom dát, ktoré sa vzťahujú k otázke a formulovaním záverov. Akčný výskum je úplne iný. Výskumná aktivita začína uprostred toho, čo robíte – stalo sa niečo, čo ste neočakávali... a začínate sa čudovať, čo sa deje... akčný výskum nezačína položením otázky, ako je to v tradičnom výskume, ale v zrátku každodennej pracovnej činnosti, v momentoch, ktoré vyčnievajú z bežnej rutiny...“
(Newman, 1998, s. 2 - 3).

Akčný výskum vzniká ako reakcia na skutočnosť, že výsledky konvenčného výskumu ovplyvňujú prax len obmedzene (Hendl, 2016). Tradične vo výskume postupuje výskumník (väčšinou z akademického prostredia) veľmi systematicky, plánuje podľa vopred starostlivo pripraveného plánu výskumu. Začína položením výskumnej otázky, vytvorením podmienok, ktoré umožnia získať dáta, zberom informácií a formulovaním záverov a z nich plynúcich odporúčaní. Celá výskumná aktivita je zameraná na zovšeobecňovanie záverov. Využívajú sa preto rôzne, najmä kvantitatívne metódy skúmania, vedúce ku kvantifikácii údajov a formulovaniu záverov na istej hladine štatistickej významnosti, teda s istou pravdepodobnosťou platné pre celú populáciu. Akčný výskum začína priamo v praxi, uprostred toho, čo sa

deje, v situácii, ktorá je nová a nevieme si ju vysvetliť. Vychádza z potrieb praxe, skúma na menšej vzorke či skupine žiakov, ktorých učiteľ/výskumník sám učí. Študuje reálnu školskú situáciu a má skôr cyklický než jednorazový charakter. Plán výskumu je variabilný vzhľadom na situáciu, nie je teda striktné vopred daný. Časté je používanie kvalitatívnych metód pri zbere, ale aj vyhodnocovaní údajov. Získané výsledky sú hneď aplikovateľné, avšak len v obmedzenej miere, teda len na skúmanú skupinu. V terminológii pedagogickej metodológie by sme povedali, že nie sú zovšeobecniteľné na celú populáciu (aj táto skutočnosť odlišuje akčný výskum od tradičnej výskumnej aktivity, ktorá je naopak, zameraná na zovšeobecňovanie výsledkov; porovnaj tab. 7).

Tabuľka 7 Akčný výskum a konvenčný výskum (Zdroj: New South Wales Departement of Education and Training, 2010, in Choeda et al., 2018, s. 5)

	Akčný výskum	Konvenčný výskum
Účel	Prijať opatrenie a uskutočniť pozitívnu zmenu v konkrétnej triede, škole.	Rozvíjať a testovať teóriu a formulovať zovšeobecnenia.
Identifikácia problému	Učiteľ výskumník identifikuje problém priamo vo vyučovacej praxi prostredníctvom pozorovania a reflexie.	Na identifikovanie problému sa využíva široká škála metód (dotazníky, interview, vedecké experimentovanie a pod.).
Prehľad literatúry	Menej extenzívny prehľad literatúry.	Extenzívny prehľad literatúry.
Participanti	Žiaci a/alebo členovia školy.	Reprezentatívna vzorka vzhľadom na širšiu populáciu.
Výskumný dizajn	Flexibilný, vychádzajúci z kontextu, adaptabilný výskumný dizajn.	Štruktúrovaný výskumný dizajn.
Analýza dát	Jednoduchá analýza dát podporená deskriptívnou štatistikou.	Komplexná analýza s podporou zložitých štatistických výpočtov.
Aplikácia výsledkov	Zistenia sú využívané ihneď samotnými učiteľmi/výskumníkmi v triede alebo škole.	Zistenia sú zovšeobecňované s ambíciou širšieho využitia.

Podstatou akčného výskumu nie je metóda, ale aktivita, činnosť. Je sprevádzaný mnohými otázkami: *Čo sa deje? Čo práve robím? Čo to znamená? Čo v skutočnosti robia žiaci? Čo sa učia?* a pod. (Nezvalová, 2003). Zároveň je potrebné odlišiť akčný a neformálny výskum v práci učiteľa. Hlavný rozdiel spočíva v tom, že akčný výskum je systematická, plánovitá, cielená procesná práca,

jeho výsledky sú dokumentované a komunikované širšej odbornej verejnosti (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996). Nie každé vyplňanie dotazníka v triede či rozhovory s rodičmi žiakov predstavuje akčné skúmanie. Môže ísť o rôzne formy neformálneho skúmania učiteľa, ktoré nie sú také systematické a plánovité, ako je to pri akčnom výskume (Nezvalová, 2003).

Akčný výskum ako proces kreovania akčnej teórie

Ako už bolo spomenuté, v akčnom výskume by mala byť zodpovedaná otázka: ako zmeniť/skvalitniť edukačnú prax?

Celý proces akčného skúmania má cyklický charakter. Spočíva v skúmaní praxe, odhaľovaní jej problematických aspektov, formulovaní akčných teórií ako predpokladov zlepšenia praxe

a následnom overovaní a precizovaní týchto predpokladov v samotnej praxi, resp. samotnou praxou. Na otázku ako postupovať v procese akčného skúmania veľmi jednoducho odpovedá McNiff (McNiff et al., 1996, s. 84):

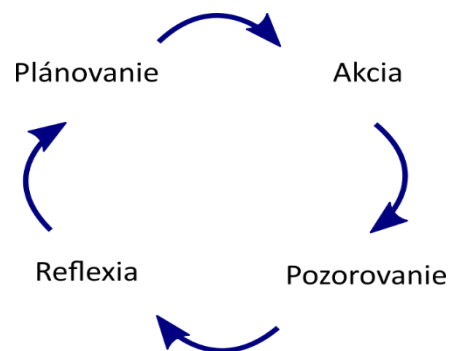
- prehodnoťte súčasnú prax a identifikovať aspekt, ktorý je potrebné zlepšiť (identifikácia problémovej oblasti),

- predstavte si cestu vpred (akčná teória, akčný plán),
- vyskúšajte a zhodnoťte, čo sa stane, upravte váš plán na základe toho, čo ste zistili a pokračujte v „akcii“ (implementácia akčnej teórie/akcia, zber dát, vyhodnocovanie),

- vyhodnoťte upravenú akciu, a takto postupujte dovedy, kým nebudete spokojní s daným aspektom vašej praxe.

Cyklický charakter akčného výskumu býva zjednodušene znázorňovaný takto:

Obrázok 3 *Cyklický charakter akčného výskumu* (Zdroj: Choeda et al., 2018, s. 15)



Každý jeden cyklus začína v samotnej praxi – odhalením, pomenovaním problémovej oblasti a konkrétneho problému, ktorý bude predmetom skúmania. Táto fáza, ktorá je označovaná ako *plánovanie* je spätá s dôslednou analýzou určitej situácie, formulovaním akčnej teórie a výskumnej otázky a vytvorením akčného plánu, podľa ktorého sa bude vo výskume postupovať. Ďalšou fázou skúmania je samotná *akcia*, v rámci ktorej sa realizuje inovačná zmena. Jej súčasťou je neustála reflexia a prípadná korekcia plánu. Celý proces učiteľ starostlivo *pozoruje a zhromažďuje údaje*. Pozoruje zamýšľané i nezamýšľané efekty akčnej stratégie, jej okolnosti, prípadné obmedzenia, ich účinky, prípadne ďalšie problémy, ktoré sa počas samotnej akcie vyskytnú. Zhromažďuje údaje, ktoré v ďalšej fáze, fáze *reflexie*, analyzuje s cieľom zistiť, či intervencia bola

efektívna alebo nie, čo by malo viesť k ďalšiemu cyklu skúmania (Burns, 2005, s. 3).

Zjednodušene by sme akčný výskum mohli chápať aj ako proces overovania efektívnosti našich predpokladov (akčných teórií) o tom, čo je potrebné uskutočniť pre skvalitnenie edukačnej praxe. Potreba realizácie akčného výskumu je často vyvolaná pocitom nespokojnosti, napätia a pocitom potreby niečo zmeniť. Je sprevádzaná otázkami: *Čo nás v našej edukačnej praxi znepokojuje? Prečo nás to znepokojuje? Ako sa nás to týka?* A logicky následne aj otázky: *Čo by sme s tým mohli urobiť? Čo s tým urobíme?*

Východiskom skúmania je v spoločnej diskusii **pomenovať problém, ktorý je potrebné riešiť**, analyzovať ho, hľadať možné príčiny tohto problému a na základe dôslednej analýzy navrhovať možné riešenie (tzv. akčnú teóriu),

ktorého efektívnosť sa systematicky skúma (viac o téme identifikovania praktického problému vyučovacej praxe

píšeme v **podkapitole *Protokoly a ich facilitácia***).

Príklady (tém) problémových oblastí z praxe

Úroveň esejí žiakov v predmete občianska náuka v prvom ročníku gymnázia je veľmi nízka.

Na hodinách matematiky sa väčšina žiakov málo zapája do diskusie v triede.

Študenti nevyužívajú možnosti individuálnych konzultácií so školiteľmi pri písaní záverečných prác.

Učiteľia našej školy spolu veľmi málo komunikujú.

Formulovanie úloh zo strany vedenia školy je pre väčšinu učiteľov stresujúce.

Žiaci sa málo zapájajú do mimovyučovacích aktivít.

Úroveň gramatiky žiakov na druhom stupni je veľmi nízka.

Veľkou chybou mnohých učiteľov v školách je, že na tieto problémové oblasti a otázky z nich plynúce nájdu veľmi rýchlo „vhodné riešenie“. Nájst však naozaj efektívne riešenie v skutočnosti nie je také jednoduché, vyžaduje dôslednú analýzu samotnej problémovej oblasti, jej predbežné preskúmanie (z angl. reconnaissance), sformulovanie akčnej teórie a následné plánovité overovanie v praxi. V prvej fáze akčného skúmania analyzujeme samotnú situáciu, ktorú vnímame ako problémovú (situačná analýza), spôsobilosti výskumníkov (učiteľov) i ďalších participantov (žiakov, učiteľov, rodičov) a dostupnú literatúru, to všetko vo vzťahu k formulovanej problémovej oblasti s cieľom nájsť odpoveď na otázku: *Čo je potrebné urobiť pre zlepšenie edukačnej praxe (prípadne riešenie daného problému)?* Klúčové v tejto fáze je analyzovať dôsledne problémovú oblasť, získavať predbežné informácie o probléme a na základe tohto

prvotného preskúmania formulovať akčnú teóriu.

S cieľom vylepšiť alebo zmeniť určité postupy je potrebné najprv kriticky hodnotiť realitu, v ktorej sa učiteľia/výskumníci nachádzajú. Ak sa napr. výskum bude týkať žiakov alebo určitej triedy, je potrebné získať čo najviac informácií o samotných žiakoch alebo triedach. Učiteľia pri tom pracujú s faktickými údajmi (napr. známky, teda prospech, pohlavie žiakov, sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú a pod.), ale aj s ďalšími informáciami, ktoré získavajú na základe pozorovania a popisu situácie vo vybraných triedach či skupinách žiakov. Zbierajú informácie, ktoré sú relevantné vo vzťahu k problémovej oblasti.

Kladú si tiež otázky týkajúce sa vedomostí, zručností či postojov aktérov akčného skúmania, teda predovšetkým samotných učiteľov/výskumníkov, participantov (napr. žiakov) i relatívne nezúčastneného pozorovateľa/pozorovateľov (tzv. kritický priateľ alebo kritický kolega;

z angl. critical friend), ktorého úlohou je sprevádzať učiteľov – výskumníkov počas celého akčného výskumu a poskytovať im nezaujatý, objektívny pohľad na problém a proces jeho skúmania.

Vo vzťahu k jednotlivým aktérom si výskumníci kladú otázky typu: *Aké sú naše vedomosti o probléme? Aký je náš postoj k tomuto problému? O čom sme presvedčení? V čom spočíva naša zodpovednosť? Aké informácie potrebujeme a ako ich získame? Čo potrebujeme študovať? Potrebujeme nejaké dodatočné školenie, semináre či pomoc z akademického prostredia pri*

realizácii výskumu? Aká je úroveň sledovanej oblasti u žiakov? V čom sa musia zdokonaľiť? Aké vedomosti a zručnosti by mal mať kritický priateľ vo vzťahu k problému?

Súčasťou preskúmania je aj štúdium odbornej literatúry, štúdií či monografií venovaných problémovej oblasti. Štúdium vhodnej literatúry umožňuje naozaj odborne problém uchopiť a môže pomôcť aj pri hľadaní možných riešení a samotnom formulovaní akčnej teórie. Štúdium literatúry tiež umožňuje lepšie naplánovať celý proces skúmania a postupy akčných intervencií, ktoré by mali zlepšiť sledovanú oblasť.

Ukážka z praxe (identifikácia problémovej oblasti a jej preskúmanie)

Čo a prečo nás v našej škole znepokojuje?

Pred začiatkom školského roka učitelia školy spoločne pracujú na revidovaní kurikula. Kurikulum školy neustále podrobujú skúmaniu a snažia sa ho čo najlepšie nastaviť tak, aby odpovedalo myšlienke a potrebám inkluzívneho vzdelávania. V snahe prehodnotiť kurikulum na nový školský rok vždy vyhodnocujú ten predošlý a tomuto bodu sa venujú naozaj starostlivo. Každý učiteľ vyhodnocuje prospech, správanie žiakov, postoje k učeniu, plnenie povinností zo strany žiakov i celkovo k učeniu, zdôrazňujú rôzne úspechy i neúspechy či problémové oblasti. Vždy takto spoločne odhalia niečo, na čom je potrebné popracovať a bolo to tak aj teraz. Mnohí učitelia si všimli, že oproti predošlému roku sa u viacerých žiakov prejavila akási demotivácia, či nechúť učiť sa, čo nebolo zas až také neobvyklé, najmä na druhom stupni, a do istej miery súviselo s vývinovými charakteristikami a špecifikami tohto vekového obdobia. Tento rok sa však nižšia miera učebnej motivácie prejavila aj u žiakov na prvom stupni, a to bolo naozaj zarážajúce. Ešte dlho učitelia diskutovali a preberali rôzne prejavy žiakov, ktoré svedčili o nižšej miere motivácie učiť sa, hľadali možné príčiny týchto prejavov a uvedomovali si, že s tým pravdepodobne súvisia alebo môžu súvisieť aj ďalšie problémy, ako bolo nevhodné správanie niektorých žiakov či už priamo na hodinách alebo cez prestávky, občasné prejavy nepozornosti i neplnenia domácich úloh u niektorých žiakov.

Čo s tým môžeme urobiť?

Snažili sa nájsť spoločne konštruktívne riešenie, ale cítili, že to nebude také jednoduché, ak nechcú, aby tento problém pretrvával a nadobudol ešte väčšie rozmery. Rozhodli sa, že ho budú systematicky skúmať, aby dospeli naozaj k nejakému efektívnemu riešeniu. Keďže oproti minulému roku sa situácia zhoršila predovšetkým na prvom stupni,

dohodli sa, že na problematike klesajúcej učebnej motivácie žiakov bude systematicky pracovať skupina triednych učiteľov 1. stupňa a podrobia ho akčnému skúmaniu. Zároveň sa dohodli, že zodpovedná skupina učiteľov bude priebežne informovať a prípadne spolupracovať s ostatnými učiteľmi, najmä tými, ktorí zabezpečujú výučbu na 1. stupni a vedením školy. Dohodli sa, že všetky materiály a informácie budú sprístupnené cez informačný systém, aby sa ktokoľvek s dobrým nápadom či inšpiráciou mohol pružne zapojiť a zároveň bol informovaný o celom výskume. Skupina učiteľov sa ešte dohodla na detailoch, ktoré súviseli s organizáciou ich spoločných stretnutí v rámci akčného výskumu, ktoré mali byť pravidelne každý týždeň v pondelok, prípadne podľa potreby.

Problém si vyžadoval hlbšie preskúmanie, a tak sa rozhodli, že prvý mesiac budú venovať jeho štúdiu a hlbšej analýze a rozhodli sa, že budú spolupracovať aj so školským psychológom. Dohodli sa tiež na spoločných návštevách/hospitáciách vyučovacích hodín s cieľom sledovať motiváciu žiakov, jej prejavy a následných reflexiách, ktoré im určite pomôžu problém lepšie pochopiť a navrhnúť riešenie (akčnú teóriu), ktorú následne implementujú a overia v praxi. Dôležité bolo zozbierať čo najviac relevantných informácií o učebnej motivácii žiakov na vyučovaní. Zamýšľali sa aj nad tým, koho oslovia ako spolupracujúceho kritického priateľa, ktorý je v problematike motivácie aj didaktiky odborne zdatný, a rozhodli sa požiadať o spoluprácu pani riaditeľku a úlohou pozorovateľa poverili aj začínajúcu kolegyňu z prvého stupňa. Rozmýšľali aj nad zapojením kolegu z univerzity, ktorý k nim chodieval ako metodik so študentmi v rámci ich pedagogickej praxe.

Nasledujúce dva mesiace sa intenzívne venovali teoretickému štúdiu problému, zorganizovali stretnutie – diskusiu so školským psychológom a kolegom z univerzity, aby čo najlepšie pochopili sledovaný jav, teda problematiku učebnej motivácie žiakov. Venovali sa organizačným záležitostiam zabezpečenia ďalších krokov akčného skúmania. Podľa vopred dohodnutého plánu, ale aj podľa možností, pričom využívali naozaj každú možnú chvíľu, realizovali pozorovania a následné reflexie vyučovacích hodín, aby mohli nájsť spoločné predpokladané riešenie problému a overiť ho priamo v praxi.

Pokúste sa pracovať s vlastnou skúsenosťou.

Identifikujte problémovú oblasť z vlastnej praxe (v triede, v škole) a predstavte si, ako by ste ju skúmali. Skúste si pritom odpovedať na nasledovné otázky: *Čo vnímame ako problém v našej škole? S čím sme nespokojní? Čo je potrebné riešiť? Koho sa problém týka? Kto bude zapojený do jeho skúmania? S kým budeme spolupracovať? Aké sú naše vedomosti o problémovej oblasti? Čo potrebujeme urobiť, aby sme problému lepšie porozumeli a dokázali navrhnúť možné riešenie?*

Proces predbežného štúdia a skúmania problému by mal vyústiť do formulovania predpokladaného riešenia, teda akčnej teórie, ktorej efektívnosť následne v praxi overujeme. Pritom ju

neustále precizujem až do bodu, kedy sme s ňou spokojní, teda kedy skutočne dosiahneme očakávanú zmenu.

Akčná teória je v podstate hypotetický výrok, predpoklad o tom, ako dosiahnuť

efektívnu zmenu edukačnej praxe. Akčná teória je tiež mentálny model (Senge, 2007), ktorý ovplyvňuje naše konanie (či už na individuálnej, alebo kolektívnej úrovni; či je implicitná alebo explicitná; viď bližšie v podkapitole *Individuálne učenie sa*). Prvá fáza akčného skúmania je náročná práca odhaľovania diskrepancie medzi tým, čo chceme (želaná zmena) a tým, čo v skutočnosti robíme (aktuálny stav), odhaľovania rozporu medzi akčnými teóriami, ktoré reálne ovplyvňujú naše konanie a teóriami, ktoré v skutočnosti používame v každodennej činnosti. Je to fáza, ktorá vedie explicitne k formulovaniu spoločnej akčnej teórie, o ktorej predpokladáme, že jej uplatnením dôjde k pozitívnej zmene. Dôležité je, aby učitelia dokázali jasne deskriptívne formulovať vlastné akčné teórie, zdieľať ich v spoločnom dialógu a konštruovať teórie v závislosti na vlastnej skúsenosti, ale aj skúsenosti a spätnej väzby ostatných členov komunity či tímu.

Dobre formulovaná akčná teória ako východiskový bod skúmania by mala spĺňať **tri požiadavky**:

1. ide o výrok o kauzálnych súvislostiach (v angl. literatúre if-then statement), teda výrok typu ak – tak potom (ak ...urobím to a to, potom ... sa stane to a to, napr.: Ak budeme vo vyučovaní systematicky aplikovať slovné hodnotenie na báze vopred pripravených kritérií oznámených žiakom, zlepši sa ich vyučovací prospech.);
2. musí byť empiricky overiteľná (dokázateľná alebo vyvrátiteľná v praxi); je teda potrebné presne identifikovať kroky akcie tak, aby bolo jasné, čo presne je potrebné prakticky realizovať, aby bola dosiahnutá želaná zmena);
3. musí byť otvorená (angl. open-ended, teda s otvoreným koncom), teda umožňovať ďalšiu revíziu a špecifikáciu kauzálneho vzťahu, ktorý bol pôvodne identifikovaný, keď zistíme viac o dôsledkoch konania (City et al., 2016). Táto požiadavka zabezpečuje cyklickosť akčného skúmania a vyplýva z jeho chápania ako procesu kreovania v praxi overenej akčnej teórie ako súboru predpokladov smerujúcich k zlepšeniu praxe.

Príklady výrokov typu ak..., tak potom...

Ak budem využívať digitálne technológie, zvýši sa motivácia žiakov vo fyzike.

Ak budem zadávať problémové úlohy v spolupráci so žiakmi, zvýši sa intenzita ich komunikácie počas online vyučovania.

Ak rozšírime oddychový čas počas vyučovania pre žiakov v prvom ročníku ZŠ, pomôžeme im lepšie sa adaptovať na školské vyučovanie.

Ak budú učitelia v našej škole viac spolupracovať, zlepšia sa učebné výsledky žiakov.

Ak budeme systematicky aplikovať kooperatívne vyučovanie, zlepšia sa komunikačné zručnosti žiakov.

Ak budeme žiakov hodnotiť slovné, zlepšia sa ich učebné výsledky.

Takto formulované akčné teórie sú **pomerne všeobecné**, zvädzajú k rýchlejšej aplikácii vo vyučovacej praxi, avšak bez kľúčových prvkov, ktoré sú nevyhnutné, aby k očakávaným efektom skutočne došlo. Úskalie však spočíva práve v ich všeobecnosti. Napr. výrok *Ak budeme klásť dôraz na spoluprácu učiteľov, zlepšia sa učebné výsledky žiakov*. je predpokladom, ktorý nie je až taký zrejímavý, resp. predstavuje značný skok v myslení (Rasmussen, 2015). Dobre

formulovaná akčná teória je vlastne súborom akčných teórií, predpokladov, ktoré upozorňujú na nevyhnutné kroky, či kľúčové body, ktoré je potrebné v procese jej implementácie uskutočniť. Dobrá akčná teória je predpokladaný postup činnosti s presne identifikovanými krokmi alebo kontrolnými bodmi. Predstavuje dejovú líniu, v ktorej kritické body sú vyjadrené samostatnými čiastkovými akčnými teóriami (Rasmussen, 2015).

Akčná teória ako súbor predpokladov (upravené podľa Rasmussen, 2015):

Všeobecnejšie formulovaná akčná teória:

Ak budú učitelia v našej škole viac spolupracovať, zlepšia sa učebné výsledky žiakov.

Akčná teória ako dejová línia (súbor predpokladov):

Ak učitelia spolupracujú, potom majú vyhradený čas a priestor na spoločné diskusie o vyučovacích postupoch a práci žiakov.

Ak majú učitelia vyhradený čas na komunikáciu o svojich vyučovacích postupoch a práci žiakov na hodinách, potom sa môžu navzájom inšpirovať pri uplatnení efektívnych postupov a pracovať so žiakmi koherentne.

Ak učitelia začlenia efektívnejšie vyučovacie postupy založené na skúsenostiach kolegov, potom bude učenie sa žiakov a výsledky učenia sa lepšie.

Takto formulovaná akčná teória obsahuje zdôvodnenie, je lepšie pochopiteľná a overiteľná v praxi, pretože obsahuje všetky elementy, kroky, ktoré je potrebné uplatniť, aby sme jej účinnosť dokázali prakticky overiť. V opačnom prípade je možné, že určitý krok či aspekt vynecháme, čo povedie k záveru o neúčinnosti inak správne formulovaného predpokladu. Dobrá akčná teória predstavuje jasnú cestu s cieľom zefektívniť učenie sa žiakov. Je možné ju formulovať aj takto podľa schémy:

Ak urobíme toto (je potrebné popísať detaily)..., potom sa stane toto... a výsledkom bude...

Napríklad: Ak učitelia spolupracujú, potom majú vyhradený čas a priestor na spoločnú komunikáciu, kedy si môžu navzájom vymieňať skúsenosti, diskutovať o efektívnych vyučovacích postupoch a stratégiách, navzájom sa inšpirovať, čo povedie k využívaniu efektívnych vyučovacích postupov v praxi viacerých učiteľov a výsledkom bude lepšie učenie sa a lepšie učebné výsledky žiakov.

Akčná teória – ukážka z praxe

Z hlbšej analýzy problémovej situácie, keď sa učitelia zamýšľali nad otázkou prečo klesá učebná motivácia žiakov prišli na to, že aj keď sa na vyučovaní snažia a využívajú rôzne motivačné stratégie a vyučovacie metódy, pri hodnotení sa sústreďujú najmä na množstvo osvojených vedomostí, najväčšiu váhu majú známky získané z písomných prác a testov. A to si uvedomujú nielen učitelia, ale aj samotní žiaci. Dospeli k predpokladu, že pre zvýšenie učebnej motivácie je potrebné uplatniť komplexné hodnotenie žiakov vo vyučovaní a klásť dôraz na rôzne stránky osobnosti žiaka a výsledky jeho mnohorakej činnosti v rámci vyučovacieho procesu.

Pokúsme sa sformulovať akčnú teóriu a načrtnúť jej dejovú líniu:

Ak budeme žiakov hodnotiť komplexne s využitím portfólia, potom sa zvýši ich učebná motivácia.

Ak budeme v rámci hodnotenia žiacke portfólio, potom sa so žiakmi dohodneme, ako bude vyzeráť, čo bude jeho obsahom, kde ho budeme zhromažďovať, kto bude za jeho obsah zodpovedný, ako a kedy ho budeme prehodnocovať.

Ak sa spolu so žiakmi dohodneme na zhromažďovaní vlastných produktov činnosti a ich pravidelnom hodnotení, potom budú žiaci podľa dohodnutých pravidiel postupovať a budú sa podieľať na zhromažďovaní a hodnotení vlastného portfólia.

Ak budú žiaci zhromažďovať a hodnotiť vlastné produkty činnosti, zvýši sa ich osobná zodpovednosť za výsledky svojej činnosti a zvýši sa aj učebná motivácia.

Ak budeme žiakov hodnotiť komplexne s využitím portfólia, dohodneme sa so žiakmi, čo bude jeho obsahom, ako bude vyzeráť, kto a kedy ho bude zhromažďovať, kde ho budeme uchovávať, ako a kedy ho budeme hodnotiť, potom sa žiaci budú vo vyučovacom procese aktívne podieľať na tvorbe aj hodnotení portfólia a výsledkom bude celkovo vyššia učebná motivácia žiakov.

Akčná teória sa kreuje a precizuje v procese akčného skúmania. Východiskovú výskumnú otázku pritom

kladieme na základe všeobecnejšie formulovanej akčnej teórie (hypotetického predpokladu).

Príklady výskumných otázok:

Ak budú učitelia v našej škole viac spolupracovať, zlepšia sa učebné výsledky žiakov?
alebo

Ako budú učitelia v škole viac spolupracovať, aby sa zlepšili učebné výsledky žiakov?

Ak budeme systematicky aplikovať kooperatívne vyučovanie, zlepšia sa komunikačné zručnosti žiakov?

alebo

Ako budeme aplikovať kooperatívne vyučovanie, aby sa zlepšili komunikačné zručnosti žiakov?

Ak budeme žiakov hodnotiť s využitím portfólia, zvýši sa ich učebná motivácia?

alebo

Ako budeme žiakov hodnotiť s využitím portfólia, aby sa zvýšila ich učebná motivácia?

Každý cyklus akčného skúmania ako systematickej aktivity je premyslený, je to postup plánovitý, aj keď zároveň flexibilný, reagujúci na aktuálne zistenia, ktoré sú v celom procese podrobované dôslednej analýze a interpretácii. Dôležitou súčasťou akčného výskumu hneď v prvej fáze skúmania je preto spracovanie **akčného plánu**, stratégie riešenia problému. Pýtame sa na to, ktoré dáta potrebujeme a ako ich budeme zhromažďovať a organizovať tak, aby sme po ich spracovaní dokázali odpovedať na stanovené otázky. Súčasťou akčného plánu je špecifikácia participantov (kto sa bude podieľať na výskume, kto je skúmaný), stratégií (týkajúcich sa samotného intervenčného zásahu – čo presne budeme robiť, aby sme zlepšili vyučovaciu prax, ale aj stratégií skúmania – čo budeme sledovať, merať, akými nástrojmi, ako budeme údaje vyhodnocovať...), dostupných zdrojov, časového harmonogramu. Užitočné je riadiť sa pri jeho tvorení otázkami:

Kde sa bude výskum realizovať?
(V škole, v triede, na 1. stupni, v druhom ročníku...)

Kto bude na výskume participovať?
(Celá trieda, viacero tried, celý ročník, vybraní žiaci, napr. s problémami v učení alebo demotivovaní a pod.)

Čo sa bude diať v skupine participantov?
(Napri.: v prvom ročníku gymnázia budú žiaci na hodinách občianskej náuky písať eseje a pracovať s kritériami hodnotenia, na základe ktorých budú hodnotiť samých seba a svojich spolužiakov.)

Ako bude výskum realizovaný, aká bude presná postupnosť krokov?
(Napríklad: v prvom ročníku gymnázia na hodine občianskej náuky pripravíme spolu so žiakmi rubriky – kritériá hodnotenia esejí. Po každej napísanej eseji žiak písomne zhodnotí na základe kritérií vlastnú esej a zhodnotí aj esej vybraných dvoch spolužiakov. Na opakovacích hodinách budú žiaci v skupinách komunikovať, diskutovať v trojiciach o svojich prácach a ich hodnoteniach...)

Kedy sa bude výskum realizovať?
(Stanovíme časový harmonogram jednotlivých fáz akčného skúmania, napr. v podobe tabuľky, pozri tab. 8)

Súčasne si kladieme otázky týkajúce sa zberu a vyhodnocovania výskumných údajov: *Ako zistím, že naozaj ovplyvňujem situáciu? Ako sa uistíme, že naše rozhodnutia sú vhodné? Ktoré dáta sú pre náš problém relevantné? Ako ich získame? Ako nám to pomôže odpovedať na výskumnú otázku?*

Tabuľka 8 Akčný plán (spracované podľa Choeda et al., 2018, s. 12 - 13)

Aktivita	Časová os	Poznámky
Spracovanie výskumného plánu	posledný augustový týždeň – druhý septembrový týždeň	
Prezentácia výskumného plánu kolegom a vedeniu školy	druhý septembrový týždeň	
Zber a analýza údajov pred intervenciou	tretí – štvrtý septembrový týždeň	

Intervencia (akcia)	október – december	
Zber a analýza údajov po intervencii	január	
Formulovanie zistení výskumu, písanie výskumnej správy a prezentácia kolegom	prvý až štvrtý februárový týždeň	

V akčnom výskume síce postupujeme podľa vopred pripraveného plánu, zároveň však celý proces skúmania neustále monitorujeme, reflektujeme

a priebežne na základe získaných dát obmieňame. Tak precizujeme i akčnú teóriu.

Implementácia akčnej teórie, zber dát, ich analýza a vyhodnocovanie

Implementácia konkrétneho konania, akčnej stratégie do praxe má dlhodobý charakter a je neustále monitorovaná a reflektovaná. Dôležité je získať množstvo dát priamo v teréne (škole, triede), ktoré následne analyzujeme a interpretujeme v snahe odpovedať na stanovenú výskumnú otázku. Výskumné zistenia, dáta alebo údaje sú informácie systematicky zbierané v prostredí využitím rôznych výskumných metód, aby poskytli dostatočnú základňu dôkazov na interpretáciu a formulovanie záverov zameraných na zlepšenie poznania a porozumenia v konkrétnej oblasti skúmania (Lankshear, Knobel, 2004). Ak napr. skúmame vplyv hodnotenia na učebnú motiváciu, potom budeme získavať dáta, ktoré nám budú slúžiť ako dôkaz, že vplyvom hodnotenia k pozitívnej zmene v učebnej motivácii žiakov skutočne došlo. Tieto dáta môžu byť kvantitatívne, teda také, ktoré je možné merať v číslach (dĺžka, výška, vek, skóre v teste, počet žiakov a pod.) a kvalitatívne, ktoré môžu byť sledované a zaznamenávané, ale nie numericky (napr. prejavy pozitívnej klímy triedy, priateľského prístupu učiteľa, prejavy

záujmu žiakov učiť sa a pod.). Edukačná realita poskytuje množstvo zdrojov informácií pre zber údajov (Brozo, 2011): *artefakty* (testy, písomné práce žiakov, projekty, prípravy na vyučovanie, poznámky zo stretnutí, kurikulárne dokumenty, denníky, portfóliá a pod.); *pozorovanie* (terénne záznamy, neoficiálne záznamy náhodných udalostí, kontrolné zoznamy, video a audionahrávky a pod.); *dopytovanie* (rozhovory, fokusové skupiny, dotazníky, ankety, postojové škály a pod.). Dôležitým aspektom celého akčného skúmania je validizácia ako potvrdzovanie platnosti zistení. Validita sa vzťahuje k otázke, či skutočne meriame, pozorujeme to, čo chceme, resp. či dáta, ktoré získavame, sú vhodné a zmysluplné vo vzťahu k výskumnej otázke. Na zabezpečenie validity sa používa triangulácia, ktorej podstata spočíva v tom, že hľadáme viacero typov údajov, aby sme zvýšili dôveryhodnosť našich zistení: rôzne zdroje informácií a rôzne metódy pri skúmaní jedného a toho istého problému, fenoménu (napr. pri skúmaní učebnej motivácie žiakov ako zdroje

použijeme artefakty, pozorovanie i dopytovanie, obr. 3):

Obrázok 3 Triangulácia dát akčného skúmania (Zdroj: Brozo, 2011)



Nielen charakter zozbieraných dát, ale aj proces ich spracúvania závisí v prvom rade od samotnej výskumnej otázky, od vzťahu medzi tým, čomu veríme (intervenčný zásah, naše konanie či akcia) a tým, čo očakávame (čo chceme dosiahnuť). Dôležité je presne stanoviť kritériá nášho úspechu, resp. efektívnosti nášho konania. Ak napr. vo výskume očakávame, že dosiahneme zvýšenú učebnú motiváciu žiakov (napr. vplyvom hodnotenia s využitím žiackeho portfólia), potom kritériom úspechu budú výsledky úrovne učebnej motivácie získanej na základe dotazníkového šetrenia, rozhovorov so žiakmi a pozorovania aktivity žiakov na vyučovaní. Pri analýze dát musíme

poukázať na vzťah medzi tým, čomu veríme, že je účinné a samotným efektom pôsobenia, ktorý získame na základe relevantných dát. Inak povedané pri interpretácii údajov sa snažíme potvrdiť náš prvotný predpoklad/hypotézu na základe údajov získaných zo skúsenosti, ktoré boli validizované využitím rôznych metód skúmania (už spomínaná triangulácia dát) i zapojením viacerých osôb do skúmania. V procese validizácie má rozhodujúcu úlohu kritický priateľ (kolega) či skupina ľudí, medzi ktorými môžu byť kolegovia z vlastnej školy alebo aj iných škôl, či odborníci z akademického prostredia.

Úlohu kritického priateľa ste si iste všimli v príbehu Zuzany a jej školy

...z pozorovaní od riaditeľky mala pôvodne obavy, ale rozhovor, ktorý potom viedli, v skutočnosti viedla Zuzana sama. Riaditeľka jej len predkladala veľmi presné pozorovania diania na hodine, ktoré boli sformulované tak, že Zuzana sama z nich dokázala vyvodzovať závery pre seba a pre skvalitnenie vlastných postupov...

Rozhovor Zuzany a riaditeľky nebol o hodnotení, ale o kladení vhodných otázok, na ktoré Zuzana sama nachádzala odpoveď. Medzi otázkami, ktoré sa riaditeľka pýtala, boli napr.: Aký presne si mala cieľ tejto hodiny? Prečo si sa rozhodla práve pre tento text v úvode hodiny? Ako pomohol tento text k dosiahnutiu cieľa...?

Kritický priateľ nedáva hotové odpovede či rady, skôr kladie otázky. Cieľom je získať nezaujatý postoj a prípadne odkryť určité skutočnosti, ktoré si učitelia v role výskumníkov neuvedomili alebo nevšimli. Kolaboratívny akčný výskum umožňuje validizáciu dát počas celého skúmania. Výskumníci reflektujú dáta i proces skúmania, keď si spoločne kladú otázky: *Stále sledujeme náš pôvodný zámer? Umožňujú nám naše metódy zberu údajov získať informácie, ktoré potrebujeme na zodpovedanie našej výskumnej otázky? Skutočne dosahujeme to, čo sme chceli? Je potrebné niečo zmeniť?* Kolaborácia umožňuje pri pozorovaní sústrediť sa na

rôzne aspekty. Napr. pri pozorovaní vyučovania sa jeden výskumník môže sústrediť na to, čo robí učiteľ a druhý na to, čo robia žiaci, ešte vhodnejšie je, ak pozorujú záznam a úlohy si navzájom vymenia. Kladú si navzájom otázky ako: *Vidíš to, čo vidím ja? Myslím, že to znamená ...? Čo si myslíš ty?* (Brozo, 2011).

V rámci evaluácie (ktorá cyklus akoby uzatvára) sú kľúčové tri typy otázok: *Čo? Čo s tým? Čo teraz?* (Borton, 1970). V závislosti od záveru o tom, čo sa dosiahlo a čo je potrebné urobiť, sú identifikované možné postupy (informované akcie) v ďalšom cykle.

Čo?	Čo s tým?	Čo teraz?
Čo/aký je problém?	Čo to znamená?	Čo musím urobiť, aby sa veci zlepšili?
Čo sme robili?	Z čoho sme vychádzali?	Čo všetko je potrebné zvažovať, aby bol akčný zásah úspešný?
Čo bolo dobré, čo zlé?	Aké ďalšie poznanie sme získali? Čo sme mohli urobiť lepšie?	Aké môžu byť dôsledky akčného zásahu?

Formulovanie validizovaných, na overených dôkazoch založených tvrdení je samou podstatou akčného skúmania. Možno ho považovať za *disciplinované skúmanie, pri ktorom odborník z praxe systematicky skúma, ako zlepšiť prax a poskytuje dôkazy iným pre kritické skúmanie, aby ukázal, ako možno posúdiť, že sa prax naozaj zlepšila* (McNiff, 2002, s. 103).

Celý proces akčného skúmania je tiež preto zavŕšený napísaním výskumnej správy, ktorá by mala slúžiť v záujme konceptualizácie a diseminácie získaných poznatkov. Somekh a Eliot (2009) hovoria o „diskurzívnej sile“

akčného výskumu, pretože simultánne umožňuje zlepšovať činnosť/aktivitu a produkovať poznanie. Akčný výskum *narúša hranice medzi konaním a produkovaním poznania* (Somekh, Eliot, 2009, s. 6). Pre učiteľov – praktikov je však táto činnosť často vnímaná ako neprimeraná záťaž. Učitelia neradi píšú, do istej miery aj 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. Na druhej strane ... skúsenosti ukazujú, že učitelia, 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, in Altrichter, 1990, s. 193). V tejto súvislosti je potrebné povedať, že práve akčný výskum tak vytvára perfektný stimul pre spoluprácu učiteľ'ov/praktikov a akademikov z prostredia univerzít. Zjednodušene je možné povedať, že kým učiteľ'om z praxe chýba metodologická vybavenosť i zručnosť konceptualizovať poznanie, akademici majú práve v týchto oblastiach dostatočné zručnosti na akúsi „kompenzáciu“ a naopak, učitelia z praxe disponujú práve citlivosťou na problémy praxe, majú dostatok skúseností na formulovanie množstva relevantných problémov, čím kompenzujú nedostatok praxe i prístupu k nej zo strany akademikov. Cieľom je dospieť spoločne k poznaniu na základe dôsledného postupu produkovania overených dôkazov systematicky sledovanej praxe (skúsenosti). Jedným z motívov, prečo sa učitelia zapájajú do akčného skúmania je ich

vlastný profesijný rozvoj. Viacerí autori zdôrazňujú význam akčného skúmania z hľadiska profesijného rozvoja učiteľ'a, presnejšie napr. z hľadiska zlepšovania flexibility, zvyšovania proaktívnosti učiteľ'a, sebaistoty a spokojnosti a pod. (Oja, Smulyan, 1989; Dadds, 1995; Zeichner, 1999). Akčný výskum však prináša aj ďalšie benefity. Ako kolaboratívna aktivita slúži na podnecovanie spolupráce, spoločného učenia sa, kreovanie nového poznania a skvalitňovanie edukačnej praxe učiteľ'ov či školy ako celku. Akčný výskum umožňuje akceptovať kolektívnu zodpovednosť za zlepšovanie vlastných postupov na pracovisku, v škole. Akčný výskum takisto môže presahovať rámec jednej školy. Je uznávaný aj ako aktivita, ktorá cez angažovanosť učiteľ'ov prispieva k významným zmenám vo vzdelávacom systéme ako celku. „Výskum znamená pre učiteľ'ov 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“ (Zeichner, 2001, in Mažgon, 2012, s. 184). Význam akčného skúmania tak objavujeme na rozličných úrovniach – jednotlivca (učiteľ'a), organizácie (školy) i spoločnosti (vzdelávacieho systému).

Vybrané modely skvalitňovania vyučovania

Na nasledujúcich stránkach predstavíme niekoľko konkrétnych modelov/postupov, ako v zmysle kooperatívneho akčného výskumu skvalitňujú učiteľia v zahraničí vzdelávací proces. Popíšeme tri významné metódy kooperatívneho ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov: lesson study, didaktické reflektívne komunity (instructional rounds) a protokoly. Všetky tri majú spoločných viacero znakov, ako sme o profesijných učiacich sa komunitách všeobecne referovali vyššie. Tými kľúčovými spoločnými znakmi však sú: **a) kolegiálny nehodnotiaci prístup k pozorovaniu a analýze vyučovania** a **b) zameranie sa na jadro vzdelávania, tzv. didaktický trojuholník**. V našom prípade budeme hovoriť o didaktickom štvoruholníku, inšpirovaní Slavíkom a kol. (2017, s. 131): žiak/tvorca – žiak/partner – obsah – učiteľ. Ako píše Cityová et al. (2009, s. 30), „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, nesqualitňujete vyučovanie a učenie sa. Všetko ostatné je len inštrumentálne

Lesson study

Prístup **Lesson study** (voľne by sme mohli preložiť ako „štúdie o vyučovacích hodinách“) pochádza z tradície japonskej metódy profesijného rozvoja učiteľov „Jugyou kenkyuu“, ktorá má už

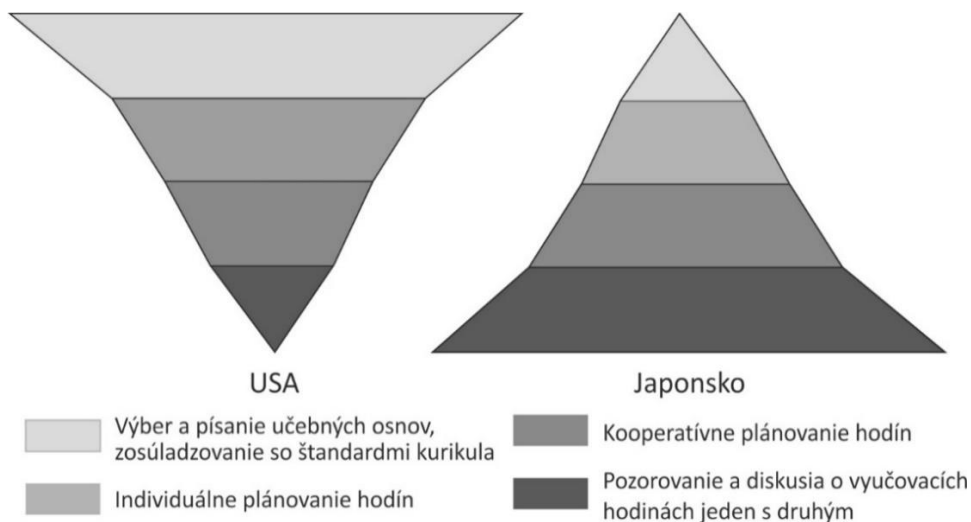
k tomuto jadru, t. j. všetko, čo nie je súčasťou didaktického trojuholníka, môže mať nejaký dopad na učenie sa žiaka a jeho výkon len tým, že ovplyvňuje to, čo funguje vo vnútri tohto jadra. Často, keď učiteľ premýšľa nad „zmenou“ vyučovania, typicky sa zameriava na niečo (rôzne štruktúry a procesy) mimo didaktického jadra“. 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 naviadaná 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.**

dlhú históriu. V západných krajinách sa stala populárnou po tom, čo Stigler a Hiebert (1999) publikovali zistenia v rámci medzinárodného porovnávania matematických a prírodovedných

znalostí žiakov (TIMSS) a úspech japonských žiakov interpretovali práve na základe prítomnosti tejto metódy rozvoja učiteľskej profesionality. O popularite prístupu svedčí aj vznik samostatného vedeckého časopisu, ktorý sa venuje výhradne tejto tematike⁷. Lesson study sa chápe ako druh akčného výskumu a aktivita ďalšieho vzdelávania učiteľov, v rámci ktorej učelia spolupracujú, aby vytvárali kvalitné prípravy na hodiny a vzájomne sledovali vlastnú prax. Kým vo všeobecnom akčnom výskume sú kladené rôznorodé otázky, v procese lesson study hlavná otázka, ktorú učelia riešia, znie v podstate vždy rovnako: „Ako môžeme doviest' žiaka vyučovaním z bodu x do bodu y efektívnejšie?“ (Dudley, 2012, s. 87). Lesson study zahŕňa skupinu učiteľov (2 - 3), ktorá sa pravidelne

stretáva niekoľko mesiacov alebo celý rok, aby spolu pracovali na dizajne, implementácii, overovaní a vylepšovaní jedného alebo viacerých skúmaných prvkov v rámci vyučovacích hodín vybraného predmetu. Táto kooperácia celkom mení filozofiu prípravy na vyučovacie hodiny. Grafické zobrazenie nižšie (graf č. 3) ukazuje výsledky výskumu Lewisovej (2002) o dramatickom rozdiely v praxi skvalitňovania vlastného vyučovacieho prístupu učiteľov v USA v Japonsku a poskytuje dôkazy, že „skvalitňovanie vyučovania nemôže byť úspešné bez zmeny kultúry toho, ako sa učelia učia“ (Bartalo, 2012, s. 9). Je evidentné, že slovenská prax má veľmi blízko k tej, ktorá bola dokumentovaná medzi americkými učiteľmi.

Graf 3 Typ aktivít učiteľov v skvalitňovaní vzdelávania (Zdroj: Lewis, 2002)



Zameranie akčného prístupu v lesson study vychádza z konkrétneho problému, ktorý v diskusii generujú učelia, príp. z cieľov a vízií vzdelávacej praxe, ktoré precízne plánujú. Hodiny sú pozorované ďalšími učiteľmi,

zaznamenávané pre analýzu a reflexiu a diskutované všetkými členmi skupiny, príp. ďalšími kolegami, vedúcimi pracovníkmi či pozvanými odborníkmi (pozri tab. č. 9).

⁷ *International Journal for Lesson and Learning Studies* bol založený v roku 2011.

Tabuľka 9 *Organizácia a priebeh lesson study* (upravené podľa Stigler, Hiebert, 1999, in Cheng, Ling, 2012; Lewis, 2002).

Konkrétne kroky metódy lesson study

1. Vytvorenie tímu lesson study (1 - 2 stretnutia):
 - oslovte potenciálnych účastníkov (stratégií je viacero: môže ísť o učiteľov učiacich tú istú triedu; o dobrovoľníkov; o kombináciu začínajúcich a skúsených učiteľov; učiteľov toho istého predmetu a i.), spravidla sú v tíme 2-3 učители,
 - dohodnite sa na presnom pláne a dĺžke stretnutí,
 - dohodnite si základné pravidlá fungovania v skupine.
 2. Definovanie výskumného problému (1 - 4 stretnutia):
 - stanovte si spoločnou dohodou výskumnú tému (alebo hlavný cieľ), ktorá odráža vybraný dlhodobý cieľ pre učenie sa študentov,
 - vyberte si vzdelávaciu oblasť, tematický celok a konkrétnu hodinu.
 3. Plánovanie výskumnej hodiny, t. j. research lesson (3 - 6 stretnutí):
 - naštudujte si doterajšie vyučovacie hodiny (prípravy a skúsenosti),
 - vytvorte vyučovací plán, ktorý bude poskytovať praktickú aj teoretickú (pojmovú, konceptuálnu) podporu tak pre učiteľa, ktorý bude učiť, ako aj pre pozorovateľov. Plán by mal odrážať dlhodobé ako aj špecifické ciele a zahŕňať tiež spôsob získavania dát o prebiehajúcom vyučovaní,
 - zväžte pozvanie odborníka v danej oblasti.
 4. Vyučovanie a pozorovanie vyučovania na hodine (1 hodina):
 - počas vyučovania zbierajte na základe priameho pozorovania dáta podľa vopred stanoveného plánu.
 5. Evalvácia hodiny a reflexia jej efektov (1 - 2 stretnutia v deň a prípadne ďalší deň po výskumnej vyučovacej hodine):
 - diskutujte a analyzujte zozbierané dáta podľa vhodne štruktúrovaného protokolu (o protokoloch viď samostatnú podkapitolu nižšie),
 - presne zamerajte diskusiu na dáta z pozorovanej hodiny.
 6. Revízia hodiny (1 stretnutie, prípadne spolu s evalváciou, t. j. krok 5):
 - navrhnete možné úpravy tej istej hodiny pre jej optimálne zopakovanie.
 7. Vyučovanie a pozorovanie vyučovania revidovanej hodiny (1 hodina):
 - znovu vyučujte revidovanú hodinu s inou triedou,
 - opakujte kroky 4 až 6 podľa potreby.
 8. Zhodnotenie výsledkov:
 - diskutuje o prínosoch a výzvach, ktoré vzišli z realizácie lesson study,
 - reflektuje samotný priebeh a organizáciu lesson study, čo by sa do budúcnosti v rámci nich malo zmeniť.
-

V našich kultúrnych podmienkach boli lesson study experimentálne realizované Štátnou školskou inšpekciou v Českej republike (Vondrová et al.,

2015). Autorky argumentujú, že ak učители hospitujú na hodine, na ktorej príprave sa sami podieľali, „budú všímavejší k tým aspektom hodiny, ktoré

vopred premýšľali. Učiteľovi, ktorý hodinu vyučuje, táto situácia poskytuje bezpečnejšie prostredie než tradičné hospitácie na hodine, za ktorých prípravu je zodpovedný len on sám.“ (Vondrová et al., 2016, s. 429).

V masívnejšom meradle sa prípadovými (pilotnými) štúdiami implementácie lesson study zaoberal P. Dudley (2012), ktorý sledoval viac ako 100 výskumných vyučovacích hodín na 14 školách v rámci zavádzania metódy lesson study do systému ďalšieho vzdelávania v Anglicku. Okrem šírky záberu, kľúčovým rozdielom oproti českému dizajnu bolo špecifické meranie efektov metódy prostredníctvom sledovania výsledkov troch vybraných prípadov v triede – žiakov, ktorí zastupujú typologicky nejakú triednu skupinu, napr. podľa učebných výsledkov (úspešní, priemerní, neúspešní) alebo

špecifických potrieb (podľa rodného jazyka a pod.). Pozorujúci spolupracujúci učitelia zameriavali pozornosť na reakcie týchto troch žiakov a po hodine s nimi realizovali tiež interview, ktoré poskytlo dodatočné informácie k procesom a efektom ich vlastného učenia počas hodiny. Žiaci boli tiež informovaní o tom, že sa zúčastňujú na ďalšom rozvoji kvality vyučovania, čo zvýšilo ich motiváciu. Napokon, významným aspektom v úspešnosti zavádzania lesson study bol prístup vedenia školy – proaktívna obhajoba metódy, poskytnutie času na rozvinutie praxe, ale najmä podpora pre ďalšie využitie metódy jej zaradením do personálnych rozvojových plánov. Dudley vytvoril tiež sieť učiteľov naprieč rôznymi školami, čo mnohí učitelia ocenili ako mimoriadne prínosné.

Didaktické reflektívne komunity (Instructional rounds)

Pomerne veľkej popularite sa teší prístup nazvaný didaktické reflektívne komunity⁸ (ďalej DRK, ang. instructional rounds, City et al., 2009). Ide o model, ktorý prekračuje hranice školy a zahŕňa aj pracovníkov iných škôl, samosprávy (zástupcov zriaďovateľa) či akademickej sféry, t. j. má až politicko-strategický rozvojový význam. Stále však zostáva zameraný na didaktické jadro. V skupine by malo byť prítomných od 25 do 35 účastníkov. 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, z rôznych funkcií zodpovedných za kvalitu výchovy a vzdelávania v danom regióne bez tendencie prenášať vlastnú zodpovednosť na druhých. Prax komunity je navrhnutá tak, aby prenášala diskusiu o vzdelávaní priamo do procesu rozvoja školy.

Proces DRK je adaptáciou klasických lekárskeho konzílií, ktoré rutinne prebiehajú vo fakultných nemocniciach, keď skupina lekárov z oddelenia,

⁸ Ako si pozorný čitateľ iste všimol, rozvoj tejto metódy na slovenských školách je zároveň aj hlavným predmetom záujmu projektu s rovnomeným názvom podporeného

agentúrou KEĎGA, v rámci ktorého vydávame aj túto publikáciu (viď druhá strana obálky). O DRK sme viac písali na inom mieste (Brestovanský, 2019a, 2019b).

hostujúcich lekárov a dozorujúcich lekárov navštevuje pacientov, sleduje ich, diskutuje diagnostické indície a po ich dôkladnej analýze rozhoduje o ďalšom postupe liečby. Je to hlavný nástroj, ako lekár nadobúda svoju expertnosť a zároveň najdôležitejšia cesta k budovaniu noriem a štandardov lekárskej profesie. Práve *idea výmeny skúseností z praxe* a to, že *každý sa zúčastňuje na rozvoji vlastnej praxe*, je jadrom DRK. Navyše, proces je principiálne posilnený komplexným postupom – nejde len o nejakú novú

metódu pozorovania na vyučovaní v triede, ale ide o to, že výsledky analýzy dát sú navzájom sprostredkované v sieti zúčastnených a priamo z nich sa čerpajú stratégie pre rozvoj škôl v pôsobnosti zriaďovateľa.

DRK ako proces má štyri fázy, klasicky zodpovedajúce skúsenostnému učeniu: 1) identifikovanie problému praxe, 2) pozorovanie, 3) rozbor dát a 4) určenie krokov pre ďalší rozvoj. Skupina sa stretáva v pravidelných intervaloch v školách patriacich do siete danej komunity.

Štyri kroky realizácie didaktických reflektívnych komunit

1. Predstavenie problému praxe

Hostiteľská škola predstaví *problém praxe* – špecifický problém vo vyučovaní, ktorý si škola uvedomuje a ohľadom ktorého žiada od komunity spätnú väzbu. Problém sa musí týkať didaktického jadra, byť zreteľne popísaný, pozorovateľný a v možnostiach školy ho meniť. Vo väčšine prípadov je nevyhnutná pomoc facilitátora, keďže školy majú často ťažkosti identifikovať a popísať problémy v rámci vyučovania tak, aby spĺňali uvedené kritériá (porov. Fowler-Finn, 2013, s. 52n). Facilitátor vedie fázu identifikovania problému praxe pri stretnutí s lídrami hostiteľskej školy ešte pred prvým stretnutím celej reflektívnej komunity. Problém je možné identifikovať aj použitím procesov, aké poskytujú protokoly (viď nasledujúca podkapitola). Nápomocnými môžu byť otázky ako napr.: Viete si predstaviť, aký bude výsledok v didaktickom jadre, ak sa problém úspešne vyrieši? Je problém pozorovateľný na hodinách? Aký typ výstupov vznikne z pozorovania? Je problém možné doložiť aj inými dátami, kvantitatívnymi alebo kvalitatívnymi? Týka sa problém viacerých ročníkov? Spôsobí vyriešenie problému významnú zmenu v učení žiakov? (viac pozri podkapitola *Protokoly a ich facilitácia* a Brestovanský, Kotuláková, 2020). Niektoré problémy (najmä odborovo špecifické) budú vyžadovať pozvanie odborníka a doplňujúce štúdium materiálov zo strany účastníkov DRK. Formulácia problému môže znieť: *Naši žiaci majú problém s porozumením slovných úloh a celkovo s identifikovaním kľúčových slov v texte. – Porozumenie žiakov v matematike je skôr procedurálne než konceptuálne. – Chceme poskytnúť každému žiakovi primeranú akademickú výzvu.* Súčasťou uvažovania o probléme praxe by malo byť vzdanie sa mentality „obviňovania učiteľov zo zlyhávania pri 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.

2. Pozorovanie

Oboznámená s problémom praxe sa skupina (20-35 členov) rozdelí na malé podskupiny (4-5 členné) a v *rotačnom systéme navštívi v pripravenej schéme niekoľko tried*, spravidla na 20 - 25 minút (pozri príklad).

1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina	5. skupina	6. skupina
Jozef (uč., Škola 1), Martina (riadit., Š2), Petra (špec. pdg, Š3) Zuzana (uč., Š4) Ondrej (rodič, Š1)	atď.	atď.	atď.	atď.	atď.

Čas	1. skup.	2. skup.	3. skup.	4. skup.	5. skup.	6. skup.
8.50 – 9.10	1. A	2. B	3. C	4. A	5. B	6. B
9.15 – 9.35	2. B	1. A	4. A	3. C	6. B	5. B
9.45 – 10.05	6. A	7. B	5. A	7. A	8. A	9. B
10.10 – 10.30	7. B	6. A	7. A	5. A	9. B	8. A

V triedach participanti zapisujú, čo vidia a počujú, zbierajúc deskriptívne postrehy súvisiace s formulovaným problémom praxe. Pri pozorovaní sa môžu pýtať: čo žiaci robia a hovoria? Čo hovorí a robí učiteľ? Ako znie zadanie? Môžu sa pýtať aj priamo žiakov, na čom práve pracujú, čo robia, keď niečomu nerozumejú, príp. ako vedia, že ich práca je horšie, lepšie alebo výborne zvládnutá. Predtým definovaný problém praxe slúži ako filter: ak ide napr. o vyššie kognitívne funkcie, nebudú pozorovatelia sledovať ne/slušné správanie žiakov alebo obsah nástenky a pod. V zápisoch sa používajú výhradne popisné vyjadrenia. Účastníci sú vedení k tomu, aby sa vyhli posudzujúcim, všeobecným, rôzne interpretovateľným formuláciám. Napr. nie „Učiteľ rozprával príliš dlho.“, ale „Učiteľ rozprával bez prerušenia 4 minúty.“; nie „Žiaci sa so záujmom zapájali.“, ale „Ôsmi žiaci začali hneď po inštrukcii pracovať, pričom štyria robili...“; nie: „Učiteľ motivoval žiakov“, ale: „Učiteľ povedal...“ a pod.

3. Reflexia

Po absolvovaní pozorovaní a zapísaní dát sa celá komunita stretáva v *spoločnej diskusii*, popisu pozorovaného a jeho analýze. Jednotliví účastníci prispievajú konkrétnymi dátami, vytvárajúc súhrn dôkazov a debatujúc o ich prepojení na problém praxe, o tom, ako jednotlivé fakty súvisia s učebnými výsledkami žiakov. Skupina sa spolu snaží identifikovať opakujúce sa vzorce v interakciách medzi učiteľom, žiakmi a obsahom a vysloviť prognózy o učení sa žiakov, teda odpovedajú najmä na otázku: Ak by si bol žiakom v tejto škole a robil by si všetko, čo sa od teba očakáva, čo všetko by si vedel a bol by si schopný robiť? Úspech analýzy dát závisí aj od toho, či sa komunita podarí dospieť k spoločnému popisnému jazyku, t. j. rovnakému pojmovému porozumeniu hlavných používaných termínov. Napr. termín „zaujatie žiakov“ môže mať v prezentáciách účastníkov niekoľko implicitných/tacitných obsahov, dôraz v analýze teda musí byť kladený aj na konkrétne vysvetlenia. Súčasťou nehodnotiaceho prístupu je aj oddelenie učiteľov ako osôb od spôsobov vyučovania. Neexistuje nič ako „talentovaný učiteľ“ alebo „učiteľ, ktorý to má jednoducho v sebe“, vždy je nutné presne popísať postup, ako títo učitelia dospeli k svojej expertnej praxi. Analýza má odosobňovať jednotlivé prvky v procese vyučovania. Komunita vedie k zmene školy a jej systému od vysoko individualizovaných praktík učenia a profesionálneho rozvoja k podstatne

viac spoločným postupom zacieleným na kumulatívny rozvoj celku.

4. Formulovanie akčnej teórie

Napokon DRK prichádza k záveru, ktorým je *akčná teória* alebo *d'alšia úroveň práce*, ktorú má škola dosiahnuť, aby prišlo k progresu v danom probléme praxe. Táto fáza spoločnej diskusie po analýze dát sa snaží odpovedať na otázky typu: Čo nové teraz vieme o probléme našej praxe, s ktorým sme si nevedeli poradiť? Ako môžeme ako škola zamerať našu energiu a zdroje, aby sme sa v riešení problému posunuli ďalej? Aké nové vedomosti a zručnosti budú k tomu potrebovať naši učitelia a ako ich škola a zriaďovateľ vedia v tomto konkrétnom profesionálnom rozvoji podporiť? Napr. reflexia komunity odhalí, že žiaci majú problémy s uvažovaním na vyšších úrovniach kognitívnych funkcií a učitelia im zvyčajne dávajú zadania z nižších úrovní (zapamätanie, porozumenie). Ďalším krokom práce pre učiteľov bude pozrieť sa na dáta spoločne – zozbierať všetky zadania v danom dni, posúdiť ich a rozvinúť z pohľadu Bloomovej taxonómie. Z tohto rozhodnutia vyplynie aj úloha pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, napr. tréning reálnej tvorby zadanií v rámci Bloomovej taxonómie (viac o akčných teóriách píšeme v predchádzajúcej podkapitole *Akčný výskum, akčné teórie*).

Ako pripomína Fowler-Finn (2013), celý proces DRK sa končí až vtedy, keď sú nové postupy do praxe skutočne prenesené, teda nielen dohodou v komunite, že to či ono sa učitelia pokúsia začleniť do svojej metodiky.

Protokoly a ich facilitácia

Významnými rozvíjajúcimi sa nástrojmi v kooperatívnom vzájomnom učení sa učiteľov sa stávajú protokoly, t. j. exaktné a detailne popísané postupy reflexie problému vyučovacej praxe. Protokoly dokážu vyššie popísanú filozofiu vzájomného učenia sa upevňovať **vyvažovaním medzi sociálnym rizikom (kritikou kolegu) a sociálnou bezpečnosťou (neproduktívnym chlácholením)**. Možno ich definovať ako „*štruktúry, ktoré umožňujú učiteľom (a niekedy aj ďalším aktérom, napr. rodičom, pozvaným hosťom) pozorne a kooperatívne nahliadnuť na prácu žiaka a učiteľa v snahe niečo sa z toho naučiť*“ (Allen, Blythe, 2004, s. 9). Existuje veľké množstvo rôznych

Úlohou hosťujúcej školy je, aby svoj záväzok dodržala. Po určenom čase sa celá skupina pozorovateľov vráti do školy a vyššie opísané kroky sa zopakujú.

protokolov, ale štyri črty majú spoločné: 1) Poskytujú presný postup pre konverzáciu – sériu krokov, ktoré zúčastnená skupina v presnom poradí vykonáva. 2) Určujú špecifické roly pre jednotlivých účastníkov, ktoré v danej skupine majú zastávať, napr. facilitátor, prezentujúci a ďalší účastníci. 3) Presúvajú ťažisko kontroly a expertízy ďalšieho vzdelávania sa na samotných učiteľov. Kým pri bežnom vzdelávaní je to líder workshopu, ktorý určuje jeho presné tematické zameranie, obsah a metódu, pri protokoloch sú to samotní učitelia. Rovnako tak je v bežnom vzdelávaní vzdelávateľ považovaný za experta a participanti za učiacich sa, pri protokoloch sa prenecháva schopnosť expertného posúdenia učebnej situácie

a voľby ďalších metodických krokov k skvalitňovaniu vyučovania na samotných učiteľov. 4) Kým bežné vzdelávanie vychádza z teoretického modelu tzv. technickej racionality (učiteľ sa naučí nejakú vyučovaciu stratégiu či techniku a potom ju má realizovať v triede, porov. Korthagen et al., 2011), protokoly vychádzajú z konštruktivistickej teórie, keď na základe vlastných skúseností učiteľa rozvíjajú hlbšie porozumenie učeníu sa žiaka s úmyslom vyvinúť či rozhodnúť sa pre nové stratégie a techniky vo vlastnej triede. To neznamená, že bežné vzdelávanie (napr. cez workshopy) je v princípe neefektívne, no učitelia potrebujú tiež „autentické konverzácie“ (Clark, 2001), v ktorých sa učia kolegovia jeden od druhého prerodom svojich implicitných teórií a presvedčení na explicitné.

Ďalším špecifikom filozofie/ducha protokolov je **disciplína** potrebná u účastníkov pri ich používaní. Tá sa podobá disciplíne pri meditácii či telesnom cvičení – 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. Možno hovoriť o analógii s vyučovacím plánom hodiny – vyučovací plán je potrebný a čím je lepšie pripravený, tým jednoduchšie sa učiteľovi učí. Aj tak však skúsený učiteľ reaguje na aktuálny kontext konkrétnej triedy a vie, že výsledky vyučovania – samotné učenie sa žiakov – vďaka jedinečnosti učebných situácií nikdy nemôže byť dokonale predvídateľné. Podobne protokoly poskytujú pevné štruktúry, ale ich

efektivita je daná aj schopnosťou účastníkov reagovať na danú situáciu a disponovanosť učiteľov učiť sa. 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. Ako sme spomenuli vyššie, vytvorených bolo veľké množstvo rôznorodých protokolov. Ich prínos je **daný konkrétnym dizajnom**, ktorý možno definovať **podľa troch kritérií**, pričom každé z nich sa odvíja na pomyselné škále (porov. Allen, Blythe, 2004): **a) rola kontextu**, t. j. do akej miery prezentujúci učiteľ popíše kontext problému ostatným participantom (od veľmi detailného až po žiadny popis); **b) miera hodnotenia**, t. j. do akej miery interpretujú a hodnotia účastníci materiály, ktoré dostanú k dispozícii, napr. silné a slabé stránky práce študenta, spôsobu známkovania učiteľa a pod. (od hodnotenia až po zákaz hodnotenia a príkaz používať len deskriptívne nehodnotiace vyjadrenia, viac pozri podkapitolu *Hodnotiace vs. popisné pozorovanie*); **c) zameranie otázok**, t. j. v niektorých protokoloch je prezentujúci učiteľ vyzvaný pomenovať konkrétnu otázku/dilemu, ktorú rieši a ktorou chce, aby sa ostatní účastníci zaoberali. V iných protokoloch, naopak, je formulovanie takejto otázky výstupom konverzácie, ktorej cieľom je identifikovať problém praxe na základe podkladov od učiteľa. Konkrétnu podobu protokolu podrobne predstavujeme v publikácii *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní*

na našej škole (Brestovanský, Kotuláková, 2020), na tomto mieste

uvádzame len krátky prehľad krokov jednej z možných foriem protokolu.

Príklad protokolu - krátky prehľad

- 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* a popíše jeho kontext.
 - ii. Prezentujúci učiteľ sformuluje otázku / dilemu, ktorú rieši.
- c. Krok tretí (5 min.):
 - i. Diskutujúci kladú *jednoduché ujasňujúce otázky*, aby si ozrejmili kontext (možno na ne 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 (napr. prečo?) a bude treba viac času na premyslenie odpovede.
 - ii. Tieto typy otázok sú *autenticky otvorené*, t. j. umožňujú divergentné odpovede, 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...?*“), navodzujúce odpovede. V tejto fáze nie je priestor na riešenia a odpovede.
- e. Krok piaty (12 min.):
 - i. Diskutujúci *diskutujú* o prezentovanom probléme medzi sebou.
 - ii. Prezentujúci učiteľ do diskusie nezasahuje, len ju ticho počúva a zapisuje si jednotlivé názory a postrehy (príp. si aj sadne ďalej od stola /1 m/).
- 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.)

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.

Medzi výzvy, s ktorými je potrebné počítať pri realizácii protokolov, patria podľa D. Allena a T. Blytheovej (2004, s. 100 - 116) najmä situácie, keď:

- čas beží príliš rýchlo: z rôznych príčin sa musí spravidla facilitátor rozhodovať medzi tým, či ponechá diskusiu bežať, keď sa mu javí intenzívna a prínosná, alebo

dodržať časový plán. Avšak prerušenie aj plodnej diskusie vytvára pozitívny moment a dodáva energiu ďalším krokom.

Z dlhodobého hľadiska to učí účastníkov vyjadrovať sa hutne a presne;

- skupina je príliš veľká: prirodzene, väčšia skupina znamená menej príležitostí pre jednotlivcov vyjadriť sa, príp. tichší a menej priebojní členovia majú tendenciu vôbec do diskusie neprispievať. Od facilitátora to vyžaduje použiť rôzne techniky, ako zapojiť všetkých (krátkodobé rozdelenie do menších skupín, priame výzvy voči konkrétnym členom a pod.);
- účastníci sa nedržia protokolu: ide najmä o neprimerané otázky v určitej fáze protokolu (namiesto ujasňujúcich otázok prehlbujúce a pod.) vychádzajúce z nepochopenia významu zámerných obmedzení protokolu. Alebo sám facilitátor nevie posúdiť, či konkrétna otázka patrí do danej fázy. Reflexia takýchto momentov môže byť edukatívna pre všetkých účastníkov;
- účastníci majú silný sklon začať hodnotiť a posudzovať prezentovanú prácu: učitelia majú z titulu vlastnej funkcie veľmi silný sklon hodnotiť prácu druhých, avšak niektoré protokoly priamo vyžadujú používať len deskriptívny jazyk, aby sa diskusia nezabrzdila, napr. aby prezentujúci učiteľ nezaujal defenzívny postoj ku komentárom kolegov. Nehodnotiaci jazyk tak umožňuje otvoriť mnohé témy, ktoré by zostali z osobne citlivých

dôvodov nevy povedané.

Najjednoduchším spôsobom, ako zabrániť hodnotiacim výrokom, je v úvode explicitne problém pomenovať rozlíšením kľúčových pojmov ako napr. pozorovanie, deskripcia, interpretácia či hodnotenie. Ak sa napriek tomu hodnotiace komentáre alebo otázky (napr. „Prečo si to neurobila takto...?“) objavia v neadekvátnom momente, facilitátor môže stále diskusiu smerovať k popisnému jazyku, napr. protioptikou „Čo presne vidíš v tejto práci, čo ťa viedlo k tejto otázke?“ a pod.;

- účastníci sa zdráhajú ponúknuť kvalitnú a autentickú spätnú väzbu, ktorá by kládla vysoké nároky na riešenie problému praxe: ide o opačný problém, než bol popísaný v predchádzajúcom bode. Účastníci nedokážu byť dostatočne otvorení a konštruktívne kritickí a majú sklon vyslovovať len chlácholivé komentáre, aby nenarušili „komfortnú zónu“ tých druhých. Konverzácie o vyučovacej praxi majú potom tendenciu byť milými, abstraktnými alebo sa zmenia na rozprávanie príbehov a anekdot z praxe, a teda nie sú analytické. Práve s cieľom narušiť tieto tendencie vznikli protokoly. V takýchto momentoch je potrebné znovu zdôrazniť, že prvoradým predmetom záujmu skupiny je učenie sa žiakov – skupina nehľadá chyby učiteľa, ale stratégie vyučovania, ktoré v *danom kontexte* lepšie riešia vzdelávací problém žiaka. Vhodné je tiež v úvode diskusie (pri predstavovaní

pravidiel/noriem diskusie)
explicite rozlíšiť pojmy kriticizmus a kritika. Kriticizmus je zovšeobecňujúci, jednosmerný, nekolegiálny postoj, naproti tomu kritika je aktuálna, konkrétna, kolegiálna a podporujúca reciprocitu.

- predstavenie problému praxe zo strany prezentujúceho učiteľa ide príliš do šírky alebo mimo tému: učiteľ, ktorý prezentuje problém vlastnej praxe vyučovania, sa stáva v istom zmysle zraniteľný a môže mať tendenciu (aj podvedomú) vyhýbať sa jadrú problému, resp. prikrášľujúco popisovať vlastnú prax. Tento problém je vhodné riešiť spoločnou konzultáciou medzi facilitátorom a prezentujúcim učiteľom ešte pred stretnutím;
- prezentujúci učiteľ využíva čas určený na zodpovedanie upresňujúcich a prehlbujúcich otázok na niečo iné: prezentujúci učiteľ má prirodzenú defenzívnu tendenciu obhájiť všetko, čo robí a byť si istý, že bol kolegami pochopený. Na druhej strane pre neho samotného je veľmi užitočné, keď skutočne reflektuje vlastné učenie a uvedomí si nové perspektívy, ktoré otázkami a komentármi kolegov získal. Nie je jeho povinnosťou objasniť každý detail, väčšia váha má spočívať na jeho vlastnom učení sa;
- účastníci sa obracajú na iných alebo na facilitátora ako na expertov ohľadom obsahu: toto správanie vychádza z očakávaní, že facilitátor má byť schopný riešiť komplexné

záležitosti alebo navrhnúť ďalšie stratégie pre vyučovanie. Takýto pohľad môže limitovať porozumenie problému praxe. Úlohou facilitátora v takejto situácii je obrátiť ťažisko autority na protokol preto, aby zamedzil tendencii venovať exkluzívny priestor jednej osobe, ktorá prijme rolu „experta“;

- facilitátor si nie je istý, či sa má naplno zapojiť do obsahu rozhovorov alebo zostať prísne len v pozícii riadenia diskusie;
- facilitátor si je neistý vlastnými zručnosťami potrebnými pre vedenie diskusie;
- jeden či viacerí účastníci odmietajú (otvorene alebo skryto) participovať na protokole: väčšinou učitelia vítajú spoločné zdieľanie, analýzu a reflexiu problémov praxe vyučovania. Akokoľvek, môže sa stať, že niektorí učitelia sa cítia byť z rôznych dôvodov ohrození a majú tendenciu deštruovať spoločné postupy, príp. len nerozumejú cieľom protokolov. Odmietanie môže mať rôznu intenzitu – od pasívnej rezistencie (zámernej pasivity, ktorá má byť ostatným viditeľná) cez „testovanie procesu“ (zámerné kladenie otázok mimo súvislostí protokolu) až k otvorenému odmietaniu (sponchybnovaniu zmyslu činnosti, autority facilitátora a pod.). V takom prípade je vhodné takémuto účastníkovi vymedziť priestor len pre pasívne pozorovanie priebehu protokolu a následne dať možnosť vyjadriť sa v záverečnej reflexii.

Ako vidno, kľúčovú rolu v zdarnom priebehu protokolov hrá facilitátor. Dbá o zapojenie sa všetkých účastníkov, snaží sa predchádzať nevyváženosti v pozícii jednotlivcov a celkovo buduje klímu dôvery v tíme (McDonald et al., 2007). Avšak úspech protokolov závisí v najväčšej miere od porozumenia

Iné modely

Ďalší prístup, ktorý sa udomácnil v školách sú *komunity učiteľov* (ang. teacher rounds, Del Prete, 2013, Troen & Boles, 2014). V rámci ich realizácie si učitelia odovzdávajú, rozvíjajú a snažia sa rozumieť svojim praktickým skúsenostiam v kontexte toho, ako sa a čo sa ich žiaci učia (Del Prete, 2013). Podobne ako v predchádzajúcom prístupe je dôležité, že pozorujú vyučovanie a záznamy z pozorovania sú reflektované na stretnutí vedenom facilitátorom, z nich vychádzajú návrhy na zmeny vo vyučovaní. Učenie sa učiteľov sa zameriava na žiakov a ich učenie sa. Aby sa overila úspešnosť zmien, pravidelne sa spoločne vyhodnocuje práca žiakov a ich progres, z čoho vyplývajú ďalšie zmeny v stratégiách vyučovania. Na rozdiel od DRK na stretnutiach sú len učitelia z jednej školy, pričom v komunite neparticipujú iné osoby ako bežní učitelia. V tomto prípade je iniciátorom učiteľ, ktorý pozýva kolegov na svoju hodinu a určuje, čo je predmetom pozorovania (napr. Troen & Boles, 2014).

všetkých účastníkov, že ide o vzájomné spoločné vzdelávanie sa. V tomto smere má najdôležitejšiu úlohu riaditeľ a vedenie školy, aby skrze spoločných hodnôt, vízie a s využitím mravnej charizmy (pozri prvú kapitolu) dokázali motivovať učiteľov pre aktívne zapojenie sa.

Uvedené prístupy často inšpirujú iných autorov k modifikáciám. Napr. Virtue (2009) sa rozhodol spojiť prvky DRK a komunity učiteľov s etnografickým pozorovaním, tak si vytvoril vlastný model (angl. ESOL rounds, Virtue, 2009). Išlo mu o to, aby zlepšil pripravenosť študentov učiteľstva na podmienky v školách, v ktorých je veľký počet žiakov, ktorí sa potrebujú naučiť anglický jazyk. O niečo podobné ide Moranovej (2014), ktorá hovorí o komunitách školskej inovácie (angl. school innovation rounds), v nich sa pozorovateľmi stávajú študenti učiteľstva sledujúci určitú inováciu v praxi. Goreová et al. (2017) pracovali s modelom komunit kvalitného vyučovania (angl. quality teaching rounds), v ktorých sa sústreďujú pozornosť na rámec definujúci kvalitné vyučovanie v austrálskych školách. Jednotlivé prvky tohto rámca, ktoré majú byť prítomné vo vyučovaní, sa stali predmetom záujmu v rámci pozorovania (napr. v dimenzii intelektuálnych kvalít – hĺbkové porozumenie, v dimenzii kvality prostredia – zapojenosť či jasné kritériá kvality).

Po úspešnej prezentácii na učiteľskej konferencii Zuzanu na chodbe zastavil mladý učiteľ z jednej školy na strednom Slovensku. „Ahoj, Zuzana, ja som Jakub. To, čo si popisovala vo svojej prezentácii, ma veľmi zaujalo. Podobalo sa to na moju skúsenosť z našej školy. Sme síce súkromná škola – myslím, že na verejnej škole je ťažšie dosiahnuť to, o čom si hovorila – ale v skutočnosti asi veľmi na type zriaďovateľa nezáleží... Je to v ľuďoch, v lídrovi, v jeho vízii a ochote väčšiny začať na sebe robiť.“ „Teší ma, Jakub, som rada, že nie sme až takí osamotení s našimi skúsenosťami. Priznám sa, pre mňa je to, čo zažívam, celkom nový svet, doteraz som takú školu nepoznala. A pokiaľ ide o zriaďovateľa, máš pravdu. Až tak veľmi na tom nezáleží – privátny sektor môže mať aj svoje negatíva. Počula som od kamarátky zo súkromnej školy, že viac ako o zmysel práce s deťmi, ide majiteľovi o pozitívnu vonkajšiu prezentáciu a zisk. Potom tam robia učitelia všeličo možné, idú sa od aktivity potrhať, na videách to vyzerá výborne, no niektoré akcie deckám nič neprinášajú, sú to také potemkinovské obrázky. Navyše, panuje tam skôr atmosféra súťaže a hranej kolegiality, než skutočná spolupráca.“ Jakub sa príliš nechcel zaoberať takýmito komentármi, a tak prešiel rovno k veci: „V rámci našej asociácie súkromných škôl mávame zaujímavé mítingy a workshopy, škoda, že nemôžete byť toho súčasťou..., možno by to chcelo nájsť nejaký spoločný priestor, fórum, na ktorom by sme sa mohli stretávať nezávisle od typu zriaďovateľa...“ Zuzana sa príliš necítila byť kompetentná takéto záležitosti plánovať, ale pamätala si, že starší kolegovia viackrát podobnú tému načali. Napokon, jedna z významných zmien na jej škole prišla po návšteve školy v Holandsku, po ktorej implementovali do vlastného vyučovania metódu práce s textom RALFI. „Hej, to je určite dobrý nápad, len bude treba ustriechnuť, aby sa z toho nestalo nejaké formálne združenie, ktoré bude napokon viac zahŕtené vlastnou správou a administratívou, než žeby malo reálny prínos pre učiteľov...“ „Súhlas,“ rýchlo odvetil Jakub, „nech je to hlavne o slobodnom stretávaní, na ktorom sa nemusíš, ale chceš zúčastniť. A nech má dobrý dopad, nie že pôjde len o také klasické sťažovanie sa na situáciu...“ Zuzana a Jakub potom ešte dlho rozprávali o vlastných skúsenostiach a predstavách o spolupráci.

Keď potom prišla do práce a stretla riaditeľku, mala potrebu hneď jej o debate s Jakubom porozprávať. Riaditeľka sa na ňu usmiala a povedala: „Zuzana, som rada, že ste aj sami k tomu takto prišli. V skutočnosti sme už ale takéto fórum založili a sme jeho pevnou súčasťou. Chodíme tam za školu zväčša dve-tri, ale do auta sa zmestíme aj viaceré. Ber to ako pozvánku na najbližšie stretnutie, myslím, že druhý týždeň nasledujúceho mesiaca...“

4

Príklady praxe

Projekty ExpEdícia a Fibonacci: učiaca sa komunita v prírodovednom vzdelávaní

Viesť žiakov spôsobom, ktorým vás nikto nikdy nevedol, môže byť výzvou. Vy ako učiteľ však viete, že to, čo ste zažili vy ako žiak či študent, to, ako vidíte často učiť okolo seba, to, ako ste možno učili doteraz aj vy, nie je dobré, dostatočné, pripravujúce dieťa rozumieť svetu okolo seba. A tak hľadáte spôsoby, skúšate, obzeráte sa po rôznych seminároch, workshopoch, školeniach, hľadáte inšpiráciu na internete, hľadáte rovnako nepokojné spriaznené duše.

A možno ste mali šťastie a našli komunitu učiteľov, expertov, zanietených ľudí, ktorí sa chcú navzájom učiť, radiť sa, inšpirovať sa, klásť sebe i vám otázky o cieľoch a postupoch, ktoré volíte. Pomáhajú vám tak mnohé veci ujasňovať, nájsť stratégie, ako organizovať či riešiť situácie. Vitajte vo svete učiteľov, ktorí svojim žiakom pomáhajú porozumieť prírodnému svetu okolo nás.

Čo sa deje v prírodovednom vzdelávaní?

Jedným z dôležitých cieľov (nielen) základného prírodovedného vzdelávania je rozvíjať u žiakov také spôsobilosti, ktoré im umožnia neustále sa učiť, vyznať sa, usporiadať a interpretovať údaje či informácie, ktoré o prírodovednom svete denne získavajú. Konzekventne od nich očakávame, že budú vedieť zmysluplne prispievať do verejnej diskusie, robiť informované, uvážené a „vybalansované“ rozhodnutia o témach, ktoré sa ich dotýkajú alebo sa týkať budú.

Prerekvizitou k tvorivej práci a kritickému uvažovaniu je priestor, ktorý žiak má na tvorbu vlastného porozumenia a konceptov. Predstavením finálnych konceptov vedných disciplín schováваме pred mladými ľuďmi schopnosť javom porozumieť (Hromkovič, 2017). Riešením tejto situácie sa už dlhodobo ukazuje byť výskumne ladený prístup k prírodovednému vzdelávaniu (IBSE, Rocard a kol., 2007). Koncepčná zmena prírodovedného kurikula vyžaduje dominanciu induktívnych poznávacích postupoch, ktoré eliminujú kvantitatívny nárast poznatkov a faktografické rozširovanie obsahu prírodovedných predmetov. IBSE zdôrazňuje procesuálnu stránku učenia sa. Žiaci získavajú a rozvíjajú spôsobilosti vedeckej práce, ktoré ich v konečnom dôsledku uspôsobujú objektívne poznávať a rozhodovať sa aj mimo formálneho vzdelávania. Cieľom sa teda stáva to, aby sa

mladý človek naučil pomenovať problém a formulovať otázku, využil doterajšiu skúsenosť a vedomosti pri formulácii odôvodneného predpokladu, objektívne skúmal, a tak overil stanovenú hypotézu, získaval údaje, ktoré následne vyhodnotí, a na ich základe formuluje závery. Tento spôsob uvažovania vedie žiakov k porozumeniu, že poznanie sa tvorí a pretvára na základe nových zistení a že sa opiera o údaje, ktoré sú získané objektívnym skúmaním. Takto konštruované poznanie vychádza zo skutočnej objektivizovanej výskumnej činnosti realizovanej žiakmi. Nahrádza modely a symboly, ktoré často v dnešnej škole predchádzajú alebo úplne vytesnia osobnú skúsenosť so študovaným javom.

Príklady dvoch iniciatív, ktoré tu predstavujeme, vykazujú podobné prvky, ako ich identifikujeme v profesijnej učiacej sa komunite. Ciele sú zamerané na žiaka a faktory spojené s procesom učenia sa, avšak veľkú pozornosť venujú aj samotnému učiteľovi a jeho zmene. **Komplexným**

problémom, ktorý obe iniciatívy riešia, je snaha o elimináciu transmisívneho pasívneho prírodovedného učenia sa a jeho náhrada aktívnym skúmajúcim prístupom k javom, ktoré sú pre žiaka relevantné a zmysluplné. Problém sa tak týka práce učiteľa i žiaka.

Indícia, n. o.: projekt *ExpEdícia skús, skúmaj, spoznaj*

Projekt *ExpEdícia skús, skúmaj, spoznaj* iniciovaný a podporovaný neziskovou organizáciou Indícia sa snaží pomáhať základným školám meniť sa na miesta, kde majú žiaci radosť z učenia sa, resp. z vlastného objavovania, experimentovania a poznávania. Kľúčová pozornosť je venovaná učiteľom, ktorí tieto miesta môžu vytvárať a svojich žiakov tak sprevádzať v bezpečnom a podporujúcom prostredí. Iniciatíva sa usiluje o systematickú metodickú a personálnu podporu základných škôl, vďaka ktorej dokážu meniť prístup vo vyučovaní prírodovedných predmetov. Cieľom sprevádzania a podpory participujúcich učiteľov je poskytnúť im dlhodobú riadenú skúsenosť s výskumne ladeným vyučovaním (IBSE) a pomoc pri jeho implementácii do prírodovedného vzdelávania vytvorením komunity

učiteľov a expertov v oblasti didaktiky prírodovedných predmetov a pedagogiky. Učitelia zapojení do procesu pretvárania prírodovedného vzdelávania sú z rôznych častí Slovenska. Učia na vidieckych i mestských, štátnych, cirkevných a súkromných školách. Majú za sebou rôznu dĺžku pedagogickej praxe. Ich skúsenosť s výskumne ladeným prístupom k prírodovednému vzdelávaniu je rôzna. Kontinuálne vzdelávania s indukčným pozadím, ktoré doteraz absolvovali, boli zamerané predovšetkým na projektové vyučovanie. Väčšina učiteľov neuvádza, že by boli doteraz nejako alebo niekým odborné vedené a ich skúsenosť s výskumne ladeným dizajnom pramenila zo samoštúdia a vlastnej praxe. Snažili sa o implementáciu praktických cvičení, diskusií, modelovania javov,

pozorovania, prácu s problémovými úlohami so zameraním na kritické myslenie a praktické aktivity (demonštračné, aplikačné, motivačné). Výskumne ladený prístup učitel'ia pred začatím vyššie popísaného kontinuálneho vzdelávania systematicky nevyužívali. **Vytvorená komunita** je teda rôznorodá, pokiaľ ide o predchádzajúce skúsenosti, vonkajšie i vnútorné podmienky vyučovania či ich postavenie a funkciu v škole. Dizajn podpory a spolupráce v predstavovanom vzdelávaní pozostáva z celej škály čiastkových podporných krokov, ktoré v konečnom dôsledku tvoria unikátnu štruktúru navzájom sa učiacej komunity učiteľ'ov, žiakov, lektorov, expertov, budúcich učiteľ'ov, vedenia škôl a rodičov. Poskytnuté pracovné materiály pre žiakov a metodické podklady pre prácu s nimi sú pre učiteľ'ov prvotným stimulom pre diskusiu o zložkách prírodovednej gramotnosti a postupoch jej rozvoja. Už táto diskusia odhaľuje rôznorodosť nazerania na pertraktovaný problém a rôzne oblasti vyžadujúce zmenu. **Komplexný problém**, eliminácia transmisívneho pasívneho prírodovedného vyučovania a jeho náhrada aktívnym skúmajúcim prístupom k javom, **sa často rozdelí na čiastkové situácie, ktoré sú kritické a unikátne pre jednotlivé školy či jednotlivých učiteľ'ov.** Pripravené materiály pre prácu žiakov korešpondujú s požiadavkami kurikula a ich autori sa snažia **o medzipredmetovú koordináciu obsahu**, ktorá núti učiteľ'ov zaujímať sa o problematiku rozoberanú v rámci iných predmetov a spolupracovať medzi

sebou navzájom v rámci jednej školy (ak je to možné). Učitel'ia zapojení do Expedície sa stretávajú dvakrát do roka na spoločných dvo- až trojdňových pobytoch. Na úvodných stretnutiach bolo sprvu kľúčovým „zažiť“ spôsob poznávania, ktorý je pre mnohých z nich veľmi odlišný od toho, ako učili doteraz. Požiadavky dnešnej spoločnosti a konzekventne cieľové zameranie kurikula vyžaduje, aby bol žiak aktívny v procese získavania poznatkov, rozvíjal spôsobilosti vedeckej práce, napomáhajúce mu tieto poznatky získať, a aby s nimi vedel ďalej pracovať (spôsobilosti pozorovať, klasifikovať, merať, experimentovať, interpretovať, vyvodzovať závery a pod.). Úlohou pedagóga je pripraviť učebné situácie a žiaka učením sprevádzať. Učitel'ia sa na spoločných stretnutiach dostávajú do situácií, kedy sami nevedia odpovede na položené otázky ani nemajú presný postup, ani nepoznajú dopredu proces, ako sa k ním dostať. V komunite kolegov formulujú otázky, používajú doterajšie poznatky a skúsenosti, ktoré so študovaným javom majú, a navrhujú spôsob, ako túto predstavu testovať, ako získať dáta v objektivizovanom meraní či pozorovaní (učiteľ' v pozícii skúmajúceho). Učiteľ' potrebuje získať osobnú skúsenosť s takouto formou učenia sa. Až následne diskutujú o postupoch vedenia takejto výučby v reálnej triede (učiteľ' v pozícii facilitátora). Po návrate do vlastnej školy je učiteľ'ovi poskytnutá podpora, pomoc, vedenie a možnosť konzultácie na viacerých úrovniach. Praktickou pomocou sú študenti učiteľ'ských odborov, ktorí učiteľ'ovi pomáhajú predovšetkým

s technickou a organizačnou časťou vyučovania. Učiteľ ďalej spolupracuje s autormi jednotlivých aktivít, odborníkmi na metodiku IBSE a skupinovú dynamiku. Jednotliví členovia expertného, resp. podporného tímu sú niekoľkokrát prítomní na vyučovaní. Oni dianie v triede **pozorujú, popisujú a spolu s učiteľom analyzujú**. V tejto malej komunite dochádza k pomenovaniu špecifik danej školy či triedy, ktoré sú analyzované a **k návrhu prvých stratégií**, ktoré by mohli identifikované problematické situácie riešiť. Učiteľ i odborníci v tejto komunite vyjadrujú svoje postrehy, učiteľ konzultuje nejasnosti, radí sa a zvažuje navrhované stratégie.

Skúsenosti s výučbou a prácou s jednotlivými aktivitami komunikujú učiteľia aj ako spätnú väzbu pre všetkých aktérov expertného tímu. Táto spätná väzba pomáha upraviť pracovné materiály pre žiakov, metodiku práce a poskytuje dôležité informácie o tom, na čo sú učiteľia citliví, čo im robí problémy alebo s čím si, naopak, vedia bez problémov poradiť. Učiteľ je nútený reflektovať svoju činnosť a aktivitu žiakov, **pokúša sa identifikovať kľúčové momenty zdaru či nezdaru**. Súčasťou vedenia učiteľov sú aj sebaevaluačné nástroje (Borda Carulla, 2012), ktoré pomáhajú učiteľovi uvedomovať si podstatné prvky konštruktivistickej pedagogiky. Ak bol na vyučovaní prítomný aj expert, evaluačné a sebaevaluačné záznamy sa porovnávajú a sú veľmi cieleným stimulom pre popis sledovaných situácií, ich analýzu a diskusiu. Identifikovaný častý nesúlad medzi sebareflexiou učiteľa a popísanou situáciou expertom

veľa napovedá o náročnosti reflexie a sebareflexie (nielen) pre učiteľa. Prvotná snaha učiteľov implementovať učebné postupy s výskumným dizajnom v triede, stretnutia s expertmi na a po vyučovaní a prvotné spätné väzby učiteľov k aktivitám sú cenným materiálom pre spoločné stretnutia všetkých pedagógov a expertného tímu. Sú zamerané na predstavenie a „vyskúšanie si“ nových aktivít pre žiakov, reflexiu k doteraz realizovaným témam, výmenu skúseností medzi učiteľmi, poukázanie na to, čo „funguje“ a čo naopak, vedie k neúspechu. Práca s rovnakým materiálom alebo, v prípade rôznych aprobačných predmetov, s rôznym materiálom, ale s rovnakým prístupom, prináša rôzne skúsenosti, čo súvisí s rôznorodosťou učebného prostredia na jednotlivých školách. **Komunita učiteľov spolu s expertmi identifikuje kľúčové frekventovane sa vyskytujúce pozitívne a negatívne situácie, ktoré popisuje na konkrétnych situáciách z tried, analyzuje ich a navrhuje možné kroky.**

Učiteľia svoju prácu so žiakmi tiež nahrávajú na videozáznam. Ukážky z vyučovania sú na spoločných stretnutiach učiteľmi pod vedením experta popisované a analyzované. Tento moment zvlášť poukazuje na snahu pedagóga neustále svoju prácu zlepšovať. Analýza práce kolegov je okrem iného užitočnou informáciou, na ktoré momenty v konštruktivistickom sprístupňovaní obsahu sa stáva daná komunita učiteľov citlivou. Tým, že poukazujú a spoločne pomenujú rôzne situácie a vyučujúci učiteľ môže priamo objasniť všetky otázky na ich

špecifikáciu, iniciujú diskusiu, ako ich zvládať vychádzajúc z vlastných skúseností učiteľov i návrhov expertov. Pozorovanie práce kolegu pôsobí zároveň motivačne a stimulačne. Sledovaním a diskutovaním o jeho práci má učiteľ možnosť identifikovať aj vo svojej triede podobné situácie, ktoré si doteraz nevšimol, a sú pritom relevantné v snahe o vyššie popísanú zmenu v práci žiaka.

Spoločné stretnutia otvárajú tiež otázku hodnotenia implementovaných postupov učenia sa. Tým, že sa diskusia odohráva v prítomnosti expertov, je možné poukázať na dôležité prvky jeho validizácie a reliability. Učители a experti takto predstavujú celú škálu možných postupov (open book testy, riešenie nových výskumných otázok ako forma diagnostikovania, rekapitulácia a reflexia toho, čo sa skúmalo v minulosti, typy otázok zisťujúce celú škálu oblastí tvoriacich prírodovednú gramotnosť a pod.). Organizovanie spoločných stretnutí učiteľov na participujúcich školách zároveň umožňuje zoznámiť sa s jej filozofiou a fungovaním, čo je ďalší prvok k vytvoreniu podpornej a spolupracujúcej komunity.

Jednou z dôležitých prerekvizít pre zapojenie učiteľov do programu je **vyjadrenie aktívnej podpory a spolupráce zo strany vedenia škôl, jej iniciatívy zlepšovať, príp. meniť doterajšiu situáciu**. Práve „tandem“ učiteľov s vedením školy komplexnejšie

Projekt Fibonacci

Predchádzajúci systém kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov otvoril priestor pre

definuje situáciu, ktorú chcú riešiť, a následne vie efektívnejšie implementovať potrebné stratégie. Podpora zo strany vedenia umožňuje meniť organizáciu vyučovania napr. vytváraním dvojhodinových vyučovacích jednotiek, delením veľkých tried, zabezpečením pomôcok a materiálu a pod. Predstavitelia škôl sú tiež prizvaní na spoločné stretnutia učiteľov, aby videli, rozumeli a zapájali sa do snahy, ktorá má viesť k postupnému pretváraniu prírodovedného vzdelávania na ich škole. Odborníci v oblasti IBSE a skupinovej dynamiky sa s vedením škôl tiež osobitne stretávajú, diskutujú a vysvetľujú im princípy, ktoré sa ich učители snažia v triede implementovať. Učители sa spolu s vedením ich škôl usilujú o komunikáciu o postupoch v triede aj s rodičmi žiakov. Organizujú otvorené hodiny s následnou diskusiou. Tento krok poukazuje na stále lepšiu spôsobilosť učiteľov a vedenia škôl komunikovať, vysvetľovať a zdôvodňovať svoje kroky, ktoré sú pre mnohých rodičov neštandardné, keďže mnohí z nich majú skúsenosť predovšetkým či výlučne s transmisívnou výučbou. Svedčí to o zlepšujúcej sa spôsobilosti vedenia škôl a učiteľov identifikovať relevantné učebné situácie v triede. Dovoľme si predpokladať, že k tomu dochádza aj vďaka reflexii a sebareflexii realizovanej v rámci vyššie opisovaného vzdelávania.

šírenie rôznych inovatívnych prístupov a profesionalizáciu práce učiteľa. Tento priestor bol využitý aj na sprístupnenie

princípov výskumne ladenej koncepcie (IBSE) učiteľom materských škôl, učiteľom na prvom stupni základných škôl a učiteľom prírodovedných predmetov na druhom stupni základných škôl.

Inovačné vzdelávanie s názvom Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania bolo realizované ako 110 hodinový akreditovaný kurz počas jedného školského roka. Vzdelávanie sa skladalo z teoretickej a praktickej časti. V teoretickej časti sa participujúci učitelia oboznámili s teoretickým pozadím koncepcie, jej rozdielmi v porovnaní s tradičným spôsobom sprístupňovania obsahu, dôležitosťou práce so žiackymi prekonceptami a miskoncepciami, rozvojom spôsobilostí vedeckej práce (SVP) u žiakov uplatňovaním IBSE, dizajnom vedeckého skúmania, formami vedeckej komunikácie odrážajúcej sa následne aj v práci žiakov (písomné a ústne správy z výskumu realizovaného žiakmi) a s úlohou a dôležitosťou učiteľa v celom procese. Paralelne prebiehajúca praktická časť umožnila učiteľom pracovať daným prístupom s pripravenými vybranými témami – realizovali konkrétny výskum, testovali rôzny materiál a nástroje, pracovali s literatúrou (učiteľ v pozícii skúmajúceho). Boli ilustrované a vytvárané nové stimulujúce situácie, učitelia zdokonaľovali otázky a možné reakcie na ne, postupy a reakcie žiakov (učiteľ v pozícii facilitátora). Učitelia ďalej navrhovali a precizovali prípravu pracovných listov pre žiakov, navrhovali možnosti záznamov dát a poznámok (tvorba grafov, diagramov, tabuliek),

realizovali ich analýzu, hodnotenie, tvorbu záverov a zovšeobecnení. Súčasťou kurzu v jeho druhej časti bola pravidelná účasť na otvorených hodinách, ich následná analýza a diskusia. S účastníkmi kurzu sa pravidelne realizovali stretnutia v ich vlastných triedach a spolu s ďalšími participantmi kurzu odborníci v oblasti IBSE pozorovali učiteľa pri práci s jeho žiakmi v prirodzených podmienkach jeho vlastnej školy a triedy. Realizácia IBSE v praxi si vyžaduje plánovanie podnecujúcej situácie súvisiacej s prírodovedným problémom a oboznámenie sa so žiackou predstavou o skúmanom fenoméne (jeho prekonceptom či miskoncepciou). Učiteľ kladením otázok, nabádaním na prácu s informačnými zdrojmi alebo využitím iných didaktických postupov, pomáhal pri formulovaní výskumnej otázky a následných predpokladov a hypotéz, pomáhal pri návrhu overovania a koordinoval samotnú prácu žiakov, inicioval konfrontáciu myšlienok a získaných údajov, ktoré ústili do záverov. Následná diskusia po takejto „otvorenej hodine“ nebola len dôležitou spätnou väzbou pre učiteľa, ale predovšetkým priestorom a možnosťou pre všetkých zúčastnených **všimáť si a identifikovať dôležité (učebné) situácie, analyzovať problémové alebo úspešné postupy** a diskutovať o nich. K ujasneniu situácie napomohlo zdôvodnenie použitých postupov a reakcií učiteľa, ktorý vyučovanie viedol. Získanie potrebných údajov pomohlo v diskusii o ďalších možných postupoch. Reflexia práce kolegu bola pre ostatných participantov výzvou a bolo potrebných niekoľko takýchto

stretnutí, aby zúčastnení učitelia identifikovali situácie, ktoré považovali za relevantné, kládli otázky a následne sa pokúsili o návrh riešení identifikovaných problémových situácií. Takéto diskusie veľmi výrazne prispievali k profesionalizácii prístupu učiteľov a zamedzovali intuitívnemu či stereotypnému postupu práce so žiakmi. Účasť na otvorených hodinách vytvárala sieť navzájom kooperujúcich učiteľov, ktorí sa aj bez priamej účasti školiteľov ďalej podporujú a inšpirujú. V úvodných fázach kurzu učitelia pracovali s vopred pripravenými materiálmi a používali ich vo svojich triedach. Následne mali možnosť, aby sami pripravovali a upravovali obsahy s výskumne ladeným dizajnom. Cieľom kurzu bolo totiž ponúknuť učiteľom z praxe nástroj alebo spôsob, akým je

Učiteľ a jeho individuálna koncepcia

Početné výskumy poukazujú na to, že spôsob, akým učiteľ učí a jeho profesionálny rozvoj je výrazne ovplyvnený jeho individuálnou koncepciou. Učiteľovo individuálne poňatie výučby je súbor jeho osobných názorov, presvedčení, postojov a argumentov, ktorými ich zdôvodňuje. Toto presvedčenie má konzekventne vplyv aj na jeho porozumenie konkrétnym vzdelávacím cieľom a úlohám, ktoré na seba vo vzdelávacom procese preberá. Vplýva na úpravu obsahu, výber metód a v neposlednom rade aj na jeho prístup k žiakom (Crawford, Capps 2018; Gess-Newsome, 2015; Mansour, 2013; Miranda, Damico, 2013; Wong, Luft, 2015; van Driel, 2014 a mnoho ďalších). Uplatňuje sa pri

možné prírodovedný obsah sprostredkovať žiakovi tak, aby bol pre neho zmysluplný, pre jeho svet relevantný a, v neposlednej miere, aj zaujímavý. Táto práca preto tiež vyžadovala ústretovosť a podporu zo strany vedenia školy, na ktorej učiteľ pôsobil.

Pozitívne hodnotenie učiteľov popísaného kontinuálneho vzdelávania obsahovalo prvky, ktoré predstavujú imanentný prvok vo výskumne orientovanom prístupe k (prírodovednému) vzdelávaniu a potvrdzuje, že jeho ciele boli naplnené. Učitelia vedeli identifikovať predovšetkým jeho pozitívny vplyv na žiaka, aj keď už výrazne menej na svoje vlastné postupy a uvažovanie (Orolínová, Kotul'áková, 2013).

plánovaní, realizácii a hodnotení výučby (Spilková, 2007) a je dôležitým indikátorom podoby i výsledkov vzdelávacieho procesu (Enderle et al., 2014; Hutner, Markman, 2016; Pajares, 1992). Učiteľovo presvedčenie o efektívnosti vzdelávania a postupoch, ktorým sa realizuje, sú implicitné, subjektívne, relatívne stereotypné a pomerne stabilné (Gess-Newsome; 2015; Pajares, 1992; van Driel, 2014). Týka sa (a) vnímania jeho vlastných spôsobilostí, (b) jeho úlohy ako učiteľa vo vzdelávaní, (c) vnímania procesu učenia (sa) predstavujúcich širokú paletu odborného obsahu (content knowledge) i pedagogických postupov (pedagogical content knowledge, Shulman, 1986) a (d) presvedčenia

o vzdelávacom systéme a spoločenskom kontexte (Hoy et al., 2006). Napriek tomu, že sa uvedená individuálna koncepcia týka vzdelávania, nemusí byť racionálna (Richardson, 1996). Je výsledkom kontinuálneho procesu, ktorý vplýva a formuje vnímanie jeho vlastnej pozície a jeho úlohy vo vzdelávacom procese. Cieľom profesijných učiacich sa komunit je zlepšovať a profesionalizovať proces a výsledky učebného procesu. Každý pedagóg vstupuje do tejto komunity so svojou individuálnou koncepciou, ktorá mu umožňuje vnímať určité situácie a pripisovať dôraz a význam len určitým postupom a výsledkom vo vyučovacom procese. Domnievame sa, že profesijné učiace sa komunity majú vplyv aj na individuálnu koncepciu učiteľa. Môžu ju prinajmenšom konfrontovať, zneistiť alebo i meniť.

Na formovanie učiteľovej individuálnej koncepcie vplývajú mnohé faktory. Radia sa medzi ne intuitívne názory a postoje utvárané už prostredníctvom vlastného prežívania detstva a subjektívnych skúseností v pozícii žiaka. Tieto faktory Spilková (2007) charakterizuje ako prekoncepty poňatia výučby. Ako ranné individuálne poňatie výučby vplývajúce na individuálnu koncepciu učiteľa považuje autorka tiež pedagogickú prípravu, poznanie pedagogickej teórie a jej stret s praxou. Formovanie výslednej racionálnej teoreticky reflektovanej koncepcie poňatia výučby sa prisudzuje systematickej reflexii praktickej skúsenosti z výučby, ktorá má v porovnaní s teoretickou prípravou nezanedbateľne významnejšie postavenie (Gavora, 1990). **Ako**

členovia profesijnej učiacej sa komunity a ako pozorovatelia vedia učiteľia nepriamo jeden druhého upozorniť na momenty, na ktoré sú vďaka svojej vlastnej individuálnej koncepcii vnímaví. V popísaných vzdelávacích kurzoch bolo preto dôležité, aby jedným z členov takejto komunity bol aj expert, ktorý poukázal na kľúčové momenty v triede týkajúce sa zavádzania výskumne ladeného prístupu (čo bolo a je prvotným cieľom vzdelávania). Vzájomné zdieľanie postupov, úspechov či neúspechov, viedlo členov komunity k „skúšaní a zavádzaniu“ techník a postupov, na ktoré by sami neprišli alebo si ani neuvedomili, že vo vlastnej triede majú rovnaký problém. Učiteľia tak riešili napr. manažovanie skupinovej práce, dôslednosť žiakov pri zaznamenávaní si údajov a iných záznamov z ich výskumnej (učebnej) činnosti, problematiku hodnotenia a mnohé ďalšie.

Rozsiahly výskum v popisovanej problematike predstavuje pravdaže aj ďalšie dôležité faktory, ktoré vplývajú na formovanie učiteľovej individuálnej koncepcie. Tie, ktoré sa zdajú byť komunitou ovplyvniteľné, sa týkajú obsahu, resp. cieľov vzdelávania a ich hodnotenia (porov. Van Driel, 2014). Ponúknutá stimulujúca situácia (navrhnutá autormi aktivít) totiž vytvorila priestor pre rôzne scenáre, ktoré sa v triedach odohrali. Na spoločnom stretnutí pri ich analýze učiteľia zistili, že väčšina týchto scenárov napĺňa cieľové požiadavky, o ktoré sa snažíme, a nie je nutné sa pritom skostnateľo držať napr. textov v učebnici.

Ovplyvniteľné sa zdali byť aj otázky (nedostatku) času a zdrojov, ktoré sú považované za ďalšie faktory formujúce učiteľovu osobnú koncepciu (porov. Hutner, Markman, 2016; Savasci, 2006). Ak bolo na jednej škole možné zmeniť rozvrh, rozdeliť triedu, upraviť učebňu a tieto zmeny prinášali výsledky, podobné zmeny sa aj vďaka „subkomunité“ tvorenej predstaviteľmi vedenia participujúcich škôl začali realizovať tiež inde.

Časť škôl, ktorá prišla do konfliktu s rodičmi, ktorí spochybňovali zavádzané postupy do prírodovedného vzdelávania, pristúpila k organizácii otvorených hodín a diskusií s nimi. Do týchto situácií vstupovali priamo učitelia školy, čo svedčí o silnejúcom presvedčení o opodstatnenosti a dôležitosti implementovaných postupov a zlepšujúcej sa spôsobilosti identifikovať relevantné učebné situácie v triede. Požiadavky a vplyv rodičov sa tak stáva menej determinujúcim faktorom výučby.

Zdá sa, že správanie študentov, ich spôsobilosti či snaha učiteľa kontrolovať vyučovací proces, ďalšie faktory vplývajúce na učiteľovu individuálnu koncepciu (Savasci, Berlin, 2012; Crawford et al., 2014), sa stávali témou, na ktorú učitelia poukazovali najprv sporadicky, ale postupne sa začínalo diskutovať aj o diferencovaných zadaniach, segregácii či individualizovanom hodnotení. Posun v profesionalizácii opisu, analýzy a navrhnutých krokov bol markantný. Učiteľove dlhodobejšie edukačné skúsenosti zabezpečujú stabilitu jeho individuálnej koncepcie, keďže

poskytujú empiricky podložené argumenty na jej zdôvodňovanie (Cronin-Jones, 1991). Ak boli u konkrétneho učiteľa pozorovateľmi identifikované problémové situácie na vyučovaní, komunitou navrhnuté riešenia často prinášali pre mnohých učiteľov prekvapivé zistenia, čoho sú ich žiaci schopní. Tieto skúsenosti, ktoré by učiteľ nezískal bez pomoci pozorovateľov, jeho práce a práce žiakov, predstavovali nové empiricky podložené argumenty, ktoré prinajmenšom konfrontovali doterajšiu učiteľovu koncepciu.

To, aké postupy učiteľ volí pri výučbe, súvisia s tým, ako rozumie procesu učenia sa (Boulton-Lewis et al., 2001). Z odporúčaných postupov si vyberá to, čo mu je známe z predchádzajúcej činnosti a čomu rozumie (Parise, Spillane, 2010; Roehrig et al., 2007). Zdá sa, že učiteľ, ktorý vníma učenie (sa) ako konštruovanie (vlastného) poznania, vytvára lepšie učebné prostredie predstavovaním princípov vedeckého poznávania a princípov fungovania vedy, ktoré následne vedie k lepším výsledkom žiaka (Voss et al., 2013).

V procese implementácie IBSE sa zdá byť preto kľúčovým, aby mal učiteľ osobnú skúsenosť s konštruovaním si poznania. Súčasťou vyššie popísaného vzdelávania je teda vytváranie situácií, v ktorých je učiteľ v pozícii toho, kto nevie, kto skúma a hľadá. Komunita (u žiakov je to skupina, resp. trieda) mu túto skúsenosť pomáha reflektovať, identifikovať a pomenovať kľúčové momenty v procese konštruovania konceptu.

Spôsobilosť reflektovať

Spôsobilosť učiteľa reflektovať svoju činnosť a činnosť žiaka je dôležitým elementom v procese kontinuálneho rozvoja a profesionalizácie učebnej činnosti. Napomáha prepájaniu teórie s praxou a osobného presvedčenia učiteľa s jeho reálnou činnosťou v triede. Mnohí autori uvádzajú, že práve reflexia diania na vyučovaní vedie postupne k zmene osobnej koncepcie učiteľa (Enderle et al., 2014; van Driel, 2014).

Výsledky pedagogického výskumu poukazujú na to, že spôsobilosť zachytiť a vyhodnotiť relevantné situácie v triede (professional vision) koreluje ako s učiteľovým presvedčením (aj) o efektívite a cieľoch vzdelávania, tak i s jeho poznaním žiackych miskonceptí, metód, cieľov, spôsobov hodnotenia a pod., t. j. poznaním možností didaktického stvárňovania obsahu (pedagogical content knowledge, Berry et al., 2015; Jüttner et al., 2013; Maderick et al., 2016).

Reflexia učebných situácií učiteľom často popisuje očakávania toho, čo mal učiteľ v úmysle, nie však toho, čo bolo skutočne realizované a pozorované (Capps, Crawford, 2013; Feldman, Özalp, 2019). Hutner a Markman (2017) túto diskrepanciu vysvetľujú a popisujú ako aktiváciu rôznych cieľov, ktoré sa učiteľ

snaží dosiahnuť, a to s rôznymi žiakmi či v rôznych fázach vyučovania. V príprave a samotnej činnosti v triede môžu prevládať transmisívne učebné postupy, pretože zabezpečia dosiahnutie cieľov očakávaných stanoveným časovo-tematickým plánom, očakávané rodičmi, testom, vedením školy a pod. Počas evaluačného procesu činnosti v triede učiteľ aktivuje iný typ cieľov – tých, s ktorými sa učiteľ stotožňuje tiež, avšak nie sú prioritou, nakoľko ich dosiahnutie nie je objektivizované a kontrolované.

Prejavia sa projekciou konštruktivistických učebných postupov. Takáto sebareflexia je v konečnom dôsledku mylná či nadhodnotená (Maderick et al., 2016; Savasci, Berlin, 2012). **Úloha komunity kolegov učiteľov a expertov je v tejto situácii kľúčová, nakoľko objektívne opíšu pozorované.**

Napriek rizikám subjektívnosti sebaevaluácie učiteľa je tento proces dôležitým a užitočným nástrojom identifikácie chybných pochopených, nedostatočne implementovaných alebo celkom vynechávaných prvkov. Dochádza tak k profesionalizácii jeho práce (Breslyn, McGinnis, 2012; Capps, Crawford, 2013; Gyllenpalm et al., 2010; Maderick et al., 2015).

Prvky profesijných učiacich sa komunit spoločné pre popísané iniciatívy

Doterajšia skúsenosť z práce komunit učiteľov snažiacich sa o zmenu v prístupe k prírodovednému vzdelávaniu umožnila identifikovať niekoľko spoločných prvkov, ktoré sú už

dnes implementované do procesu zmeny či zlepšovania vzdelávania. Spoločné prvky oboch prístupov (ExpEdícia, Fibonacci):

- podpora od vedenia škôl (potreba zmeny organizácie – rozvrh, delenie tried, učenie sa mimo triedu a pod.),
- osobná skúsenosť s učebnými postupmi (aj v pozícii „žiaka“),
- používanie rovnakého materiálu rôznymi učiteľmi a s rôznymi žiakmi a následná diskusia o skúsenostiach,
- adaptovateľnosť postupov na špecifické prostredie, žiakov a ďalšie podmienky,
- kontakt na expertov a kolegov učiteľov,
- prítomnosť odborníkov a kolegov v triede,
- žiadne krátke kurzy, ale dlhotrvajúca spolupráca.

Komunity učiteľov v opisovaných projektoch sa začali správať určitým spôsobom, ktorý menil prácu žiakov, atmosféru i klímu v triede.

Spoločné výstupy oboch prístupov:

- učiteľ, ktorý púšťa do svojej triedy iných,
- učiteľ, ktorý zdôvodňuje svoje konanie, výber metód, organizáciu,
- navzájom komunikujúca komunita učiteľov, ktorá má rovnaký cieľ,
- navzájom si pomáhajúca komunita učiteľov,
- navzájom sa inšpirujúca komunita učiteľov.

Fórum proaktívnych škôl

Jednou z mála organizácií na Slovensku, ktoré sa dlhodobo snažia o vytváranie učiacich sa komunít naprieč školami, je Fórum proaktívnych škôl. Ide o spoločnú iniciatívu aktérov pôsobiacich v oblasti školstva, najmä vedúcich pracovníkov a učiteľov materských, základných, stredných a vysokých škôl, rôznorodých zástupcov zriaďovateľov týchto škôl, pedagogických výskumníkov a so školami úzko spolupracujúcich inovátorov.

Hlavným cieľom organizácie je vytvoriť funkčnú sieť vzájomne sa inšpirujúcich škôl bez rozdielu zriaďovateľa ako centier neustálej sebaobnovy (pozri pojem seba-transformujúce školy v podkapitole *Škola ako učiacia sa komunita*), ktoré vlastné výchovno-vzdelávacie modely spoločne overujú, reflektujú, ďalej distribuujú a snažia sa zdôvodnene navrhovať zodpovedajúce

prosperšné legislatívne i nelegislatívne systémové zmeny v školstve.

Spoločným znakom týchto škôl je proaktivita – teda pozitívny funkčný životný princíp, charakteristický postojom zodpovednosti, vďaka ktorej naše správanie je funkciou našich rozhodnutí na základe nemenných princípov/hodnôt, nie funkciou vonkajších okolností (Covey, 1994). Proaktívne správanie je možné tiež definovať ako „*sebariadiacu a na budúcnosť orientovanú aktivitu v rámci organizácie, do ktorej chce jednotlivec alebo skupina vnieť zmenu (napr. implementovať nové metódy alebo ovplyvniť organizačnú stratégiu) a tiež meniť seba samého/-u (napr. učením sa nových zručností potrebných pre budúce požiadavky)*“ (Bindl, Parker, 2011).

Proaktivita sa spája zväčša s organizačným správaním, je

považovaná za súčasť modelov pozitívnych pracovných rol, ktoré zahŕňajú aj ďalšie konštrukty ako odbornosť či schopnosť adaptácie a to na rôznych úrovniach – individuálnej, tímovej, či úrovni celej organizácie (porov. napr. Griffin, Neal, Parker, 2007). V súlade s týmito definičnými charakteristikami zapojení aktéri napriek rôznorodým prekážkam tvoria vlastné riešenia výchovno-vzdelávacích výziev vo svojich unikátnych kontextoch. Školy patriace do Fóra sú typické tým, že hodnotová reflexia a tvorba profesijnej učiacej sa komunity má v ich étose významnejší status než plnenie administratívnych požiadaviek či výkonových parametrov (porovnávacie testy, počet projektov a pod.). Prakticky to znamená, že riaditelia týchto škôl majú dostatočné znalosti a zároveň zdravé sebadomie interpretovať príslušnú legislatívu tak, aby svojimi rozhodnutiami napĺňali potreby detí. Títo riaditelia sú schopní delegovať mnohé administratívne rozhodnutia na nižšie zložky riadenia s dôverou, ktorá je potrebná pri ich miere zodpovednosti, a venovať sa otázkam vízie smerovania školy, budovania vzťahov vo vnútri inštitúcie, ale aj spolupracujúcej siete škôl, návštevám didaktických a manažérskych konferencií, čítaním rozvojovej literatúry, experimentovaním s obsahmi a metódami a pod. Kľúčovými princípmi týchto škôl sú odpovedanie na potreby dieťaťa a celostný (holistický) prístup k vzdelávaniu. Riaditelia a tiež mnohí učitelia ako členovia Fóra sú otvorení

voči vnútorným a vonkajším podnetom a často medzi prvými reagujú na spoločenské dianie, napr. veľké množstvo zo škôl zapojených do pilotného overovania nového štátneho vzdelávacieho programu (pozri ŠPÚ, 2020) sú členmi Fóra.

Hlavným predmetom činnosti organizácie je skrz vzájomné návštevy, interakcie, pozorovania výchovno-vzdelávacej praxe reflektovať, poskytovať relevantné spätné väzby a inovovať školské didaktické dizajny (školské kurikulum, organizáciu vzdelávania, učebné prostredia, metódy a obsahy vyučovania a ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov) a dosiahnuť v školách stav rastúcej kvality výchovno-vzdelávacích výstupov, rastúcej spokojnosti všetkých aktérov školy a kontinuálnej sebaobnovy. Kvalita konkrétnej výchovno-vzdelávacej praxe v jej rozmanitých organizačných formách je jadrom zmyslu existencie organizácie.

Na základe priebežných záverov reflexií a hodnotení výchovno-vzdelávacej praxe a didaktických dizajnov jednotlivých škôl členovia organizácie navrhujú a overujú modely riadenia a manažmentu školy, ďalšieho vzdelávania učiteľov, inovácií v učebných prostrediach a pod. Zástupcovia škôl Fóra sa angažujú tiež v národných diskusiách v snahe dosiahnuť kolektívny dopad (Kania, Kramer, 2011). Typickým príkladom je založenie iniciatívy Stálej konferencie aktérov vo vzdelávaní (SKAV)⁹, ktorej členovia Fóra sú kosťou a hlavnými

⁹ V rámci projektu Deti nepočkajú! podporeným z programu ACF – Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021.

organizátormi aktivít. Skrze kontinuálne diskusie, prepájajúce rôznorodých aktérov v oblasti vzdelávania, navrhujú potrebné zmeny v školskej legislatíve, vyvolávajú dialóg a hľadajú funkčné možnosti implementácie navrhovaných zmien.

Fórum však nie je klubom exkluzívnych škôl, pretože v jeho kultúre je prítomný princíp, že každá škola je jedinečná, nachádza sa v špecifickom kontexte a jej kvalita sa nedá merať porovnávacími celonárodnými testmi, ale len skrze jasné formulovanie a napĺňanie

individuálnych cieľov školy. Kľúčovým kritériom pre vstup akejkoľvek školy (materskej, základnej, strednej, spojenej, bez rozdielu zriaďovateľa) do Fóra je preto viac ochota vedenia a jadra učiteľov nastúpiť na cestu systematickej autonómne reflexie a dôsledných rozvojových krokov, ktoré z nej budú vyplývať, realizovaných v sieti vzájomne si pomáhajúcich škôl. Na základe uvedených charakteristík môžeme zhrnúť **definíciu proaktívnej školy** **skrze nasledujúce charakteristiky:**

Sebareflexia

Škola má funkčné nástroje pre hodnotenie procesov a zisťovanie vynárajúcich sa nových potrieb žiakov aj učiteľov a ďalších odborných pracovníkov a tieto nástroje aj pravidelne využíva.

Vlastná vízia školy a zodpovedajúci edukačný dizajn

Škola má kvalitne prepracovaný ŠkVP, definovanú víziu a rozvojové kroky, tomu zodpovedajúci manažment zdrojov (znalostný m.), nenáhodné, ciele školenia a projekty.

Riaditeľ – transformačný líder

Riaditeľ/-ka je rešpektovaným, morálnym a expertným lídrom. Viac zdôrazňuje hodnoty, princípy, vízie a zmysluplnosť, než hosp.-ekonom. ťažkosti, administratívnu záťaž, prekážky.

Profesionálne učiace sa komunity

V škole existujú a podľa potreby vznikajú skupiny učiteľov, ktorí si pravidelne vymieňajú a systematicky spoluvytvárajú svoje učebné postupy, poskytujú si navzájom spätnú väzbu.

Proaktivita učiteľov

Ich charakteristikou je vyššia miera autonómie, vytvárajú sa nové učebné zdroje a prístupy. Učitelia nečakajú na riadenie zhora. V negatívnej formulácii: neprevláda tu frustrácia či naučená bezmocnosť.

Pozitívna klíma školy

Pozitívne faktory klímy školy sú na nadpriemernej úrovni: podpora vedenia, angažovanosť učiteľov, kvalita komunikácie (vedenie – učitelia – žiaci – rodičia), vzájomné vzťahy medzi všetkými aktérmi.

Sieťovanie

Škola aktívne vytvára alebo vstupuje do vzájomne sa podporujúcich sietí, združení s inými školami a ďalšími aktérmi (občianske združenia, firmy, univerzity a pod.).

Profesijné učiace sa komunity (Professionelle Lerngemeinschaften): nemecký model v spolkovej krajine Brandenburg

Zuzane prišiel list od jej kamarátky Ester, s ktorou chodili do gymnázia, dokonca aj do prvého ročníka pedagogickej fakulty, ale Ester sa presťahovala s rodinou do Nemecka a tam sa rozhodla učiteľstvo doštudovať. Štúdium tam trvá o rok dlhšie, pretože medzi bakalárskym a magisterským stupňom je potrebné absolvovať ročnú prax.

Ester sa tak až teraz stala čerstvou absolventkou Humboldtovej univerzity v odbore učiteľstvo na primárnom stupni základnej školy a učiteľstva predmetov nemeckého a francúzskeho jazyka. Hneď po úspešnom absolvovaní svojho štúdia a ročnej absolventskej pedagogickej praxi na primárnom a sekundárnom stupni základnej (roč. 1 – 4) a strednej školy (roč. 5 – 13) sa rozhodla pracovať so žiakmi na primárnom stupni ZŠ. A tak zareagovala na ponuku práce pre učiteľa na Brandenburskej základnej škole v hlavnom meste spolkovej krajiny Brandenburg - Potsdame. Do školy ju prijali a nastúpila na začiatku augusta, kedy sa v tejto spolkovej krajine končia letné prázdniny a začína sa školský rok. Zo školy odišla staršia učiteľka primárneho stupňa, a keďže bola triednou učiteľkou, tak Zuzana prebrala práve jej bývalú triedu druhého ročníka.

Brandenburgská základná škola je menšou školou - navštevuje ju zhruba 200 žiakov. Aj to bol dôvod, prečo sa jej vedenie a pedagógovia rozhodli, že sa niektoré predmety (hlavne cudzie jazyky, geografia, náboženstvo a ďalšie) budú vyučovať v skupinkách tvorených žiakmi 2. a 3. ročníka. Kvôli tomuto rozhodnutiu si dokonca vytvorili aj profesionálne učiacu sa komunitu (PUK). Táto je tvorená 15 členmi, čo sú učitelia primárneho stupňa ZŠ, vychovávatelia, špeciálny pedagóg a tiež učiteľka náboženstva (tento učiteľ má v nemeckom školskom prostredí špeciálne postavenie a je menovaný biskupom – neprijíma a neplatí ho škola ale biskupský úrad). Nosným ťažiskom PUK je vyučovanie v heterogénnych skupinách s cieľom zdokonalenia kompetencií učiteľov práve v tomto type vzdelávania, vypracovanie jedinečných didaktických konceptov, postupov a nových metód, ktoré by zefektívnili a skvalitnili výučbu na primárnom stupni. PUK má svoj organizačný poriadok, členovia sa stretávajú každé dva týždne vždy v stredu od 14.00 do 16.00. Raz za mesiac sa na stretnutí zúčastňuje aj rektor resp. vicerektorka (slovenské pozície riaditeľ a zástupca školy). PUK na tejto škole vznikla na základe iniciatívy učiteľov, ktorí sa rozhodli zlepšiť nielen svoje odborné kompetencie, ale predovšetkým zvýšiť kvalitu výučby, čím chceli reagovať na neustále zmeny, ktoré sa v oblasti vzdelávania dejú a tiež na zvyšujúce sa nároky na prácu učiteľa.

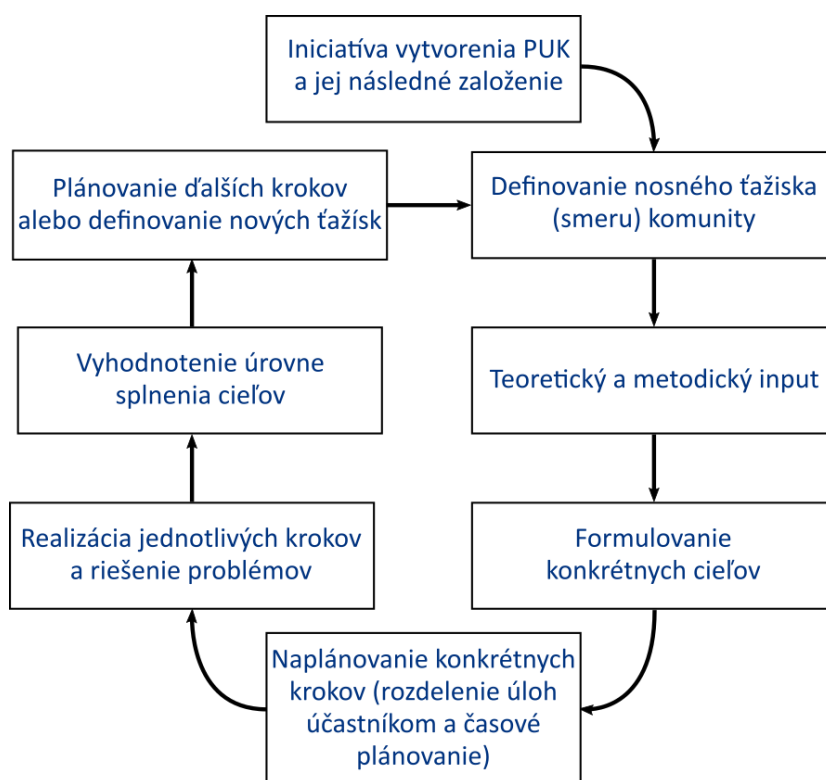
Vedenie školy iniciatívu na vznik PUK podporilo a vytvorilo všetky podmienky na jej bezproblémové fungovanie. Podporu demonštrovalo dokonca aj podpísaním manifestu o spolupráci. Členovia PUK tak získali stálu miestnosť, v ktorej sa pravidelne stretávajú, technické vybavenie, ktoré môžu využívať výlučne pre činnosť a potreby komunity (t. j. tlačiareň, dataprojektor, kancelárske potreby a materiál a pod.) a tiež istý finančný obnos v podobe fondu, ktorý je využiteľný na základné fungovanie profesionálne učiacej sa komunity. Do tohto fondu môžu prispievať rôzni sponzori (napr. aj rodičia). Medzi vedením a komunitou existuje priamy komunikačný vzťah – vedenie je pravidelne informované o aktivitách PUK o vzniknutých problémoch a ich riešeníach.

Na úvodnej pedagogickej rade dostala Ester ponuku stať sa súčasťou práve tejto komunity. Počas svojho pedagogického štúdia o profesionálne učiacich sa komunitách veľa počula a v rámci svojej pedagogickej praxe na základnej škole v Hamburgu bola dokonca externým pozorovateľom takejto komunity. Aj preto považovala za veľmi dobrú príležitosť, stať sa aktívnym členom takejto komunity.

Brandenburgská základná škola, v ktorej začala Ester pracovať, sa snaží držať krok s dobou a ponúkať svojim študentom kvalitné vzdelanie s pridanou hodnotou. Vedenie školy pochopilo, že kvalitné vzdelávanie je možné dosiahnuť len prostredníctvom vysoko kvalitných učiteľov, ktorých hlavným atribútom nie je len odbornosť a ochota neustále na sebe pracovať, ale aj ochota podeliť sa o svoje skúsenosti so svojimi kolegami. Vzdelávanie systémom „každý sám za seba“ sa javí menej efektívnejšie ako práve kooperatívne vzdelávanie, ktoré dokázateľne vedie k efektívnejšiemu odbornému rastu či rastu profesionality učiteľov.

Práve vedenie školy musí pre komunitu vytvoriť všetky potrebné podmienky, plne jej dôverovať. Keďže rektor na Esterinej škole je zároveň aktívnym učiteľom (čo na nemeckých školách nie je vždy bežné), bola PUK vytvorená na základe spoločnej iniciatívy vedenia školy a jej pedagógov. Je dôležité, aby vedenie školy všetkým členom garantovalo nielen organizačnú pomoc (čiže poskytlo miesto, garantovalo časový fond), ale umožnilo zároveň absolvovať rôzne školenia, semináre či hospitácie na partnerských školách.

Pri vstupe do PUK sa Ester zoznámila s manifestom komunity. V nej sú jasne definované podmienky, za ktorých komunita funguje, všetky jej organizačné súčasti, jasne a presne definované úlohy či funkcie jej členov. Práve takýto manifest jej pomohol lepšie sa do komunity zaradiť a získať prehľad o jej fungovaní. PUK pracuje na základe pracovných fáz, ktoré sú cyklické, a teda komunita môže fungovať prakticky neustále. V manifeste našla aj takéto grafické znázornenie pracovných fáz PUK:



V manifeste sa pracovné fázy definujú na základe nasledovných krokov:

Založenie a organizácia PUK

Po založení PUK je nutné určiť jej organizačné usporiadanie, teda akým spôsobom bude komunita vlastne existovať, v akej frekvencii a kde sa bude stretávať (dôležitý je pevný stanovený termín pravidelných stretnutí a vytvorenie zázemia v podobe vyhradenej miestnosti s potrebným technickým či administratívnym vybavením, ako je tlačiareň, počítač, dataprojektor a iné), koľko členov bude komunita mať a aké úlohy budú v rámci komunity zastrešovať (funkcie sa môžu vykonávať aj formou rotácie). V PUK, ktorej súčasťou je aj Ester, existuje rotácia predsedníctva (vždy dvaja predsedovia) a to formou výmeny každé dve stretnutia (každý mesiac pri frekvencii stretnutí jedenkrát za dva týždne). Takýmto spôsobom sa v predsedníctve vystrieda každý člen a môže sa tak zamerať na dôležité problémy a prezentovať aj svoje nápady. V rámci organizácie je nutné spolu s vedením vyjasniť kompetencie komunity – akým spôsobom bude komunita oprávnená napr. v prípade problémov zaviesť zmeny do procesu vyučovania (či na základe rozhodnutia členov alebo až po konzultácií s vedením).

Definovanie nosného ťažiska PUK (Oberziel)

Po vyriešení organizačného usporiadania profesijne učiacej sa komunity nasleduje analýza (audit) školského prostredia a zistenie, v čom spočívajú silné a slabé stránky školy. Po analýze a definovaní slabých a silných stránok nasleduje diskusia všetkých členov PUK a vedenia školy o nosnom ťažisku (vzdelávacej oblasti, resp. vzdelávacieho problému), na ktorý sa komunita bude chcieť zamerať. Musí byť teda zodpovedaná otázka, kde je potrebné rozvíjať nové kompetencie alebo ako zlepšiť kompetencie, ktoré už máme? PUK sa môže orientovať na rôzne oblasti, napr. na vytvorenie nových metód, postupov, rozvoj kritického myslenia, zvýšenie odbornosti učiteľov, lepšiu koordináciu výchovných a pedagogicko-didaktických prvkov, inklúziu, lepšiu kooperáciu činnosti študentov, prechod študentov medzi jednotlivými stupňami vzdelávania a množstvo ďalších. Podľa nosného ťažiska nemecká didaktička Franková (2011), ktorú si učitelia pozvali na jeden z mnohých workshopov, rozlišuje napríklad nasledovné typy komunít :

- PUK zameraná na tvorbu novej metodiky a postupov pri vyučovaní,
- PUK zameraná na medzipredmetové vyučovanie (napr. na prierezové témy),
- PUK zameraná na rozvoj kompetencií u žiakov (napr. čitateľská kompetencia, vyjadrovacia kompetencia a pod.).

Ester sa v manifeste dozvedela, že jej PUK je zameraná práve na tvorbu novej metodiky a na medzipredmetové vyučovanie.

Teoretický a metodický input

Po fáze definovania hlavného ťažiska nastupuje fáza analýzy problému a hľadania možností jej riešenia. Za týmto účelom sa každý člen v danej problematike odborne vzdeláva, a to buď prostredníctvom štúdia dostupnej domácej či zahraničnej literatúry, prostredníctvom školení rôznych pedagogických inštitúcií, alebo formou hospitácie na inej vzdelávacej inštitúcii, ktorá sa daným problémom tiež zaoberá a už prišla s vlastným riešením. Aj pravidelné stretnutia PUK majú vzdelávacu hodnotu, pretože si jej členovia na nich vymenia nové informácie, poznatky alebo zistenia z danej oblasti. V Esterinej PUK sa okrem učiteľov

nachádzajú aj vychovávatelia a psychológ – heterogénne zloženie komunity je veľmi prospešné, lebo je možné na problematiku nazerať z rôznych odborných uhlov a tým rozšíriť odborné vedomosti ostatných členov.

Formulovanie konkrétnych cieľov (Unterziele)

Po zadaní nosného ťažiska je nutné toto pretaviť do čiastkových cieľov. Ciele musia byť definované konkrétne a musia byť aj reálne dosiahnuteľné. Používajú známu metódu SMART. Spolu s cieľmi sa musí stanoviť aj časový rámec, v rámci ktorého musia byť splnené. Ciele je možné rozdeliť medzi jednotlivých členov PUK, čím títo preberajú zodpovednosť za ich splnenie.

Naplánovanie krokov na dosiahnutie cieľa

Po stanovení čiastkových cieľov je nutné ich realizáciu previesť na konkrétne kroky. Aj tu je nutné stanoviť si reálny časový plán a tým definovať konečné obdobie dosiahnutia jednotlivých cieľov. Tento postup je dohodnutý v kooperácii s inými kolegami. Ester potešila nápaditá vizualizácia, ktorá jej pomohla zorientovať sa v jednotlivých krokoch a zodpovednostiach jednotlivých kolegov.

Realizácia jednotlivých krokov

Táto pracovná fáza je najdôležitejšou aktivitou komunity. Práve tu dochádza k naplneniu cieľov alebo k objaveniu praktických prekážok. Predpokladá sa, že pri realizácii dôjde k rôznym druhom problémov, ktoré komunita následne analyzuje na svojich pravidelných stretnutiach a snaží sa na ne nájsť tie najlepšie riešenia.

Vyhodnotenie naplnenia cieľov

V tomto bode je nutná dôsledná analýza vyskytnutých sa problémov, ako aj ich riešení. Analyzovať by sa však nemali len problémy, ale aj úspešné kroky. Práve tak sa potom môže definovať úspešná metóda, ktorá sa bude aplikovať pri naplňaní cieľov do budúcnosti. V prípade, že niektoré ciele neboli splnené, je nutné v ich realizácii pokračovať aj v nasledovnom období a to do bodu, kedy sa ich podarí dostatočným spôsobom naplniť. Možné je ale aj to, že komunita pochopí, že ciele vychádzajú z nejakej mentality, ktorá ako taká nie je funkčná, preto najdôležitejším objavom celého cyklu je zmena pohľadu na základné východiská ich vzdelávacieho prístupu.

Moderovanie pracovných stretnutí

Na základe pravidiel PUK bude Ester spolu s ešte jedným kolegom viesť štyri pracovné stretnutia komunity, a teda bude ich moderátorom. Táto funkcia je rotujúca a to tak, aby sa v jej pozícii vystriedal každý jeden člen komunity. Moderovanie (vedenie stretnutí) umožňuje prácu komunity časovo zefektívniť, pričom jeho cieľom je reálny, prostredníctvom diskusie a spolupráce dosiahnutý výsledok. Moderátor musí dbať na to, aby vedené stretnutia boli tematicky zacielené (na nejaký problém, situáciu, konflikt...) a zároveň boli efektívne štruktúrované. Stretnutia komunity slúžia práve na to, aby si jej členovia vymenili informácie, zdieľali svoje skúsenosti, analyzovali vzniknuté situácie, problémy a hľadali spoločné riešenia, prezentovali nové nápady a návrhy inovácií, rozhodovali o realizácii istých krokov či plánovali spoločnú činnosť.

Z uvedeného vyplýva, že moderovanie je náročný proces, ktorý musí byť dobre pripravený a presne zacielený na privedenie členov komunity k spoľahlivým výsledkom.

Úlohy moderátora pritom sú:

- Udržiavať diskusiu v rovine vecnosti:
 - diskutovať o téme a neodkláňať sa od nej,
 - diskutovať o kontroverzných riešeniach tak, aby z nich vyšlo rozumné východisko,
 - komunikovať výsledky prakticky vyskúšaných metód tak, aby ich každý mohol využiť,
 - na prezentovanie aktívne využívať vizualizácie a modernú techniku.
- Utvoriť také podmienky, aby bol každý zapojený do spoločnej aktivity:
 - rovnomenné rozdelenie úloh v komunite (každý, čo mu odborne prináleží),
 - umožnenie každému v rovnakej miere prispieť k riešeniu problémov, resp. ovplyvňovať konané aktivity (každý môže povedať svoj názor a prezentovať svoje riešenie, ktoré sa odborne prediskutuje),
 - vytvoriť podmienky pre odbornú debatu – k problematike sa vyjadrí psychológ, vychovávateľ aj pedagóg.

K dôležitým podmienkam úspešného moderovania patrí zásada objektívnosti. Keďže moderátormi sú vždy zároveň členovia komunity, musia sa títo snažiť byť pri riešení problémov, situácií či nebudaj sporov čo najviac objektívni. Práve z tohto dôvodu sa v niektorých PUK moderovanie zastrešuje dvomi členmi, aby tak bola objektivita čo najvyššia.

Ester vie, že aby komunita pracovala produktívne a efektívne, je okrem kvalitného moderovania potrebné, aby všetci jej členovia pracovali aktívne, zodpovedne a zanietene.

K najdôležitejším úlohám jednotlivých členov komunity preto patrí:

- zodpovedne sa pripraviť na každé stretnutie komunity,
- pracovať aktívne a prevziať zodpovednosť (napr. za vedenie zápisnice, vytvorenie vizualizácií, tvorbu štatistických tabuliek, prípravu miestnosti na stretnutie a pod.),
- prezentovať svoje pripomienky, nápady, diskutovať o riešeniach na základe logických argumentov,
- v prípade nepochopenia požiadať o vysvetlenie a analýzu (napr. navrhovaného riešenia),
- vždy zodpovedne a hlavne načas vykonávať úlohy – v prípade, že úloha je náročná a jej splnenie vyžaduje pomoc iných členov, o túto pomoc požiadať,
- ak je to možné (hľadisko odbornosti) vždy ochotne pomôcť kolegom pri plnení úloh.

Nemecký školský systém

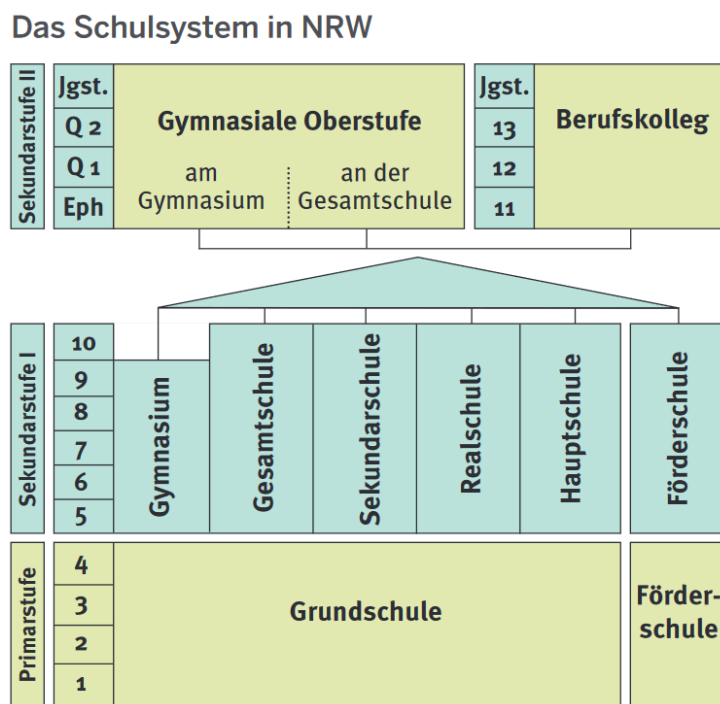
Nemecký školský systém sa od toho slovenského výrazne líši. Predstavuje ho komplikovaná sieť rôznych vzdelávacích inštitúcií a škôl, pričom tento systém je nejednotný aj v rámci jednotlivých spolkových krajín v Nemecku.

V nasledovnej kapitole uvádzame vzdelávací systém v spolkovej krajine Nordrhein-Westfalen, kde pôsobí absolvent Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave Peter Šajbidor a ktorého skúsenosti v tomto

systeme budeme prezentovat. Školský systém v Severnom Porýní-Westfálsku (Nordrhein-Westfalen) by sa dal

všeobecne zhrnúť do nasledovnej infografiky (obr. 4):

Obrázok 4 Školský systém v Severnom Porýní-Westfálsku (Zdroj: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen)



Primárny stupeň tohto systému je tvorený základnou školou (Grundschule) s ročníkmi 1 – 4. Tento stupeň je pre všetkých žiakov rovnaký a ponúka to najzákladnejšie vzdelanie. Na primárnom stupni okrem základnej školy existuje aj tzv. „špeciálna škola“ (Förderschule) pre žiakov so špeciálnymi školskými potrebami (napr. s postihnutím, vzdelávacími poruchami a pod.)

Sekundárny stupeň sa rozčleňuje na dve časti, a to na sekundárny stupeň I. (Sekundärstufe I.) - ročníky 5 - 10 a sekundárny stupeň II. (Sekundärstufe II) - ročníky 11 - 13. V sekundárnom stupni I. existuje hneď niekoľko typov škôl, a to sú: Gymnázium (ponúka hĺbkové všeobecné vzdelanie a pripravuje svojich žiakov na štúdium

na vysokej škole), Realschule (ponúka rozšírené všeobecné vzdelanie s ohľadom na budúce odborné vzdelávanie, teoretické, ako aj praktické vyučovanie je rovnako zastúpené), Gesamtschule (ponúka hĺbkové všeobecné vzdelávanie rovnako, ako aj odborné vzdelávanie a predpokladá štúdium na vysokej škole), Sekundärschule (všeobecnejšie zameraná škola), Hauptschule (ponúka vzdelanie výrazne orientované na praktické zručnosti a pripravuje študentov na budúce odborné povolanie, zároveň ponúka len to najdôležitejšie všeobecné vzdelanie), Förderschule (ponúka všeobecné vzdelanie predovšetkým študentom so špeciálnymi pedagogickými potrebami). Súčasťou Sekundärstufe I. je aj novo-

vytvorená integrovaná škola (Integrierte Schule), ktorá združuje žiakov, ktorí potom môžu pokračovať (napr. prestúpiť) na všetky menované typy škôl. Gymnázium ako jediná škola je v tomto stupni tvorená ročníkmi 5 - 9 je teda 5-ročná, ostatné školy sú 6-ročné. Sekundárny stupeň II. (Sekundärstufe II.) je posledným stupňom strednej

školy. Je tvorený dvomi smermi, a to všeobecno-vzdelávacím smerom, ktorý končí získaním maturitnej skúšky (Abitur) a potom odbornou-praktickým smerom, ktorý končí získaním záverečnej skúšky v danom odbore (Hauptschulabschluß, Mittlere Reife).

Slovák Peter v nemeckom školskom systéme

Peter Šajbidor, absolvent Pedagogickej Fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, pracuje v Nemecku na novom type školy „Integrierte Schule“. Táto škola existuje ešte len štyri roky a predstavuje sekundárny stupeň I. (Sekundärstufe I.), a teda 2. stupeň základnej školy s triedami 5 - 10. Tento typ školy združuje všetky typy škôl z daného

stupňa, pričom jeho absolventi môžu pokračovať na sekundárnom stupni II (Sekundärstufe II.) v gymnaziálnom, ale aj odbornom smere. Nižšie prezentujeme informácie z Petrovej aktívnej práce na tejto škole, ktoré sme nadobudli realizovaním online interview.

Vyučovací proces

V škole sa nevyučuje na princípe klasických predmetov, ale na princípe spoločných vedných oblastí, napr. fyzika, matematika či chémia sa vyučujú spoločne ako predmet prírodnej vedy. Rovnakým spôsobom sa vyučuje aj dejepis, zemepis a politická veda, ktoré sú súčasťou predmetu náuka o spoločnosti (Gesellschaftslehre). Takéto predmety vyučuje jeden učiteľ, ktorý musí jeho obsah (tematické celky či jednotlivé témy) ako aj metodicko-didaktický postup stanovovať spoločne s kolegami. Napríklad pri predmete prírodnej vedy sa obsah a metódy vyučovania stanovujú na základe kooperácie odborných učiteľov chémie, fyziky či matematiky. Učители v rámci skupiny stanovia (so zohľadnením školského vzdelávacieho plánu)

tematický obsah (inštrumentalizovaný v podobe celkov a tém), ktorý musí byť vyvážený a musí zároveň rešpektovať individuálne potreby žiakov. Učители spolupracujú dokonca na spoločnom postupe (metódach) pri vyučovaní jednotlivých látok. A to aj z toho dôvodu, že sa v jednotlivých vzdelávacích cykloch (v tomto prípade stanovenom na 2 roky - 5. - 6. roč., 7. - 8. roč., 9. - 10. roč.) vo vyučovaní predmetu striedajú. Pri vyučovaní sa využívajú predovšetkým metódy problémového a projektového vyučovania. V prípade, že sa na vyučovaní vyskytnú problémy, snažia sa tieto vyriešiť spoločne ako tím. Didaktické vedenie školy plánuje vyučovanie takýchto predmetov zmeniť a to tak, že bude zavedený rotujúci systém vzdelávania podľa odborného

zamerania tematických celkov. Celky s dosahom chémie bude učiť chemik,

Triednictvo

Každá trieda má svojho triedneho učiteľa. Na integrovanej škole triednictvo preberajú hneď dvaja učitelia, vždy v kombinácii učiteľ (muž) a učiteľka (žena). Vedenie školy zastáva názor, že dvaja učitelia kvalitnejšie zvládnu vedenie triedy, dokážu dokonalejšie poznať svojich žiakov, lepšie riešiť vzniknuté problémy a pri hodnotení žiakov byť objektívnejší. Lepšie však dokážu kooperovať aj inými učiteľmi a poskytnúť žiakovi pri vzdelávaní potrebnú súčinnosť. Súčasťou učiteľského tímu sú aj asistenti žiakov, ktorí pomáhajú predovšetkým slabším žiakom, resp. žiakom

Komunikácia so žiakom a spolupráca s rodičmi

Za veľmi dôležitú súčasť správneho fungovania školy sa považuje aj komunikácia so žiakom a jeho rodičmi. Aj preto musí každý žiak dvakrát do roka absolvovať tzv. pohovor s triednymi učiteľmi a rodičmi (Entwicklungsgespräch). Cieľom tohto pohovoru je zhodnotiť výchovno-vzdelávací pokrok žiaka. Rozhovor slúži nielen ako spätná väzba pre žiaka a jeho rodičov, ale aj ako spätná väzba pre učiteľov. Na tento rozhovor príde žiak pripravený s vypracovaným

Hodnotenie žiakov

Každý žiak vlastní svoj vzdelávací denník (nem. Logbuch), ktorý možno chápať ako rozšírenú žiacku knižku, kde učiteľ píše svoje postrehy alebo prostredníctvom neho komunikuje s rodičom. Táto knižka je denník aj kvôli tomu, že si do neho žiaci môžu zapisovať svoje vlastné hodnotenia (napr. testov,

celky s obsahom matematiky učiť matematik a učitelia sa budú striedať.

s vyučovacími problémami. Škola kladie veľký dôraz na individuálne potreby žiakov – dbá sa na vzdelávacie potreby každého jedného žiaka. V prípade slabších žiakov je týmto ponúknutý väčší priestor na vzdelávanie v podobe ponuky vzdelávacích hodín, ktoré sa uskutočňujú vždy popoludní a je na nich prítomný tak učiteľ, ako aj asistent, ktorý žiakom pomáha. Týchto hodín sa zúčastňujú žiaci, ktorí na hodinách nestihli vypracovať všetky úlohy, resp. potrebujú znova vysvetliť látku alebo pomôcť s domácou úlohou. Účasť je vždy dobrovoľná.

„dotazníkom“, pri ktorého vyplňaní mu môže pomôcť aj rodič. Žiak tu zhŕňa svoj pohľad na pokroky vo vzdelávaní, svoje vzdelávacie problémy, ako aj ťažkosti, ktoré sa v rámci vzdelávania vyskytujú, ale aj ako vníma učiteľov, svoju prácu v škole, učebný proces, svoju prípravu na vyučovanie a pod. Cieľom stretnutia je poskytnúť žiakovi a jeho rodičom priamu spätnú väzbu a zároveň učiteľom získať spätnú väzbu z pohľadu žiaka a jeho rodiča.

práce na hodinách a pod.). Dôležitou súčasťou tohto denníka je aj stanovenie plánov. Žiak si na každý týždeň stanoví nejaký cieľ, ktorý musí dosiahnuť a pracovať na ňom. Učiteľ, ako aj rodič kontroluje splnenie tohto cieľa. Hodnotenie vzdelávacích výkonov žiakov nie je klasické hodnotenie na

základe úrovne poznania faktov alebo nejakej teórie. Znamka je výsledkom viacerých hodnotených prvkov. Okrem vedomosti sa sleduje úroveň zapájania sa do aktivít na vyučovacom procese a, samozrejme, aj schopnosť kooperácie s inými žiakmi či učiteľom. Žiak nemôže

Vzdelávanie učiteľov

Vzdelávanie učiteľov predstavuje prioritu vedenia školy. Vzdelávanie prebieha prostredníctvom systému SCHILF (Schulinterne Lehrerfortbildung). Učitelia sa vždy dvakrát do roka zúčastňujú na školeniach organizovaných rôznymi (externými) vzdelávacími inštitúciami alebo univerzitami. Školenia sa uskutočňujú vždy formou workshopov, kde sa stanovujú ciele, ktoré majú byť

Komunity v škole

V škole sa učitelia združujú do komunít na základe svojej odbornosti (prírodovedne predmety, spoločenské vedy a pod.). Takto vytvorené skupiny učiteľov si vždy na začiatku školského roka zadefinujú ciele na celý školský rok a spoločne vypracúvajú kroky na ich realizáciu. Počas roka sa stretávajú dvakrát mesačne a vyhodnocujú úspešnosť pri realizácii týchto krokov. V prípade výskytu problémov sa tieto v spoločnej kooperácii aj s triednymi učiteľmi (a na základe individuálneho prístupu k žiakom) snažia vyriešiť čo najlepšie. Na záver školského roka sa referuje úspešnosť realizácie cieľov a v prípade neúspechu sa navrhujú nové kroky a to tak, aby sa ciele podarilo v ďalšom šk. roku naplniť. V prípade, že ciele boli úspešne splnené, definujú sa nové ciele na ďalší školský rok. Všetky ciele musia byť definované tak, aby boli

prepadnúť do nižšieho ročníka, iba ak by to bola výslovná žiadosť jeho zákonného zástupcu. Učitelia zároveň vyzývajú zručnejších žiakov, aby podporovali tých menej zručných. Zručnejší žiaci vždy prejavujú ochotu vyjsť v ústrety svojim spolužiakom.

v rámci roka dosiahnuté. Na začiatku workshopov sa vytvoria tzv. pracovné skupiny z učiteľov, ktorí pracujú na definovaní cieľov a jednotlivých krokoch na ich realizáciu. Spoločne sa dohodne, kedy a v akom objeme sa majú ciele v rámci roka realizovať a všetko sa zapíše na tzv. manifest. Na plnenie tohto cieľa dohliada aj tzv. didaktická rada, ktorá sa stretáva raz do mesiaca a vyhodnocuje úspešnosť plnenia cieľov.

aj merateľné. Na naplnenie týchto cieľov dohliada didaktické vedenie, ktoré sa stretáva raz mesačne a vyhodnocuje postup jednotlivých pracovných skupín (učiteľských tímov). Spolupráca však existuje aj na úrovni všetkých učiteľov (nielen na základe ich odbornej príslušnosti). Učitelia tak spoločne na začiatku školského roka zadefinujú ciele v rámci celej školy a všeobecne celého vzdelávacieho procesu. Pritom môže každý učiteľ prísť v návrhom, ktorý je prerokovaný a diskutovaný všetkými. Tak aj Peter Šajbidor navrhol posilniť nemčinu ako druhý jazyk (hlavne s ohľadom na deti z prisťahovaleckých rodín, ktorých nemčina nie je na dostatočnej úrovni). Spolu s didaktickým vedením navrhol podrobnú koncepciu. Nakoniec sa mu podarilo tento cieľ aj zrealizovať, keďže školský úrad mu na tento zámer ponúkol časovú dotáciu 28

hodín. Primárnym cieľom bolo umožniť žiakom pokračovať na gymnaziálnom stupni a dorobiť si maturitu (čo by v prípade zlej nemčiny nedokázali). V minulý rok si za cieľ učitelia stanovili aj vytvoriť internetovú stránku so všetkými pre žiakov a rodičov relevantnými informáciami o učebných celkoch, učiteľoch, aktivitách, plánovaní

Ako vidno, v bežnom reálnom prostredí nemeckej školy je rozoznateľných mnoho znakov učiacich sa komunít. Tie sú nielen náhodným prejavom snahy jednotlivcov ochotných spolupracovať, ale sú aj systematicky podporované štruktúrou vzdelávania (priestormi, obsahovými presahmi vzdelávacích oblastí, kooperáciou pri personalizácii vzdelávania, systémom podpory

aktivít a podobne. Všetky tieto ciele boli splnené.

Za veľmi prínosné sa považuje forma komunikácie vedenia s učiteľmi, ako aj učiteľov so žiakmi. Spočíva v priamosti – sú jasne formulované problémy a diskutované rôzne témy. Komunikácia je orientovaná na pozitívne formulovanie, a teda namiesto negatívnej kritiky sa formulujú pozitívne ladené odporúčania.

iniciatívnych učiteľov zo strany zriaďovateľa školy či príslušného školského úradu a pod.). Na Petrovej skúsenosti je vidno, akým dôležitým prvkom vzniku profesionálnych učiacich sa komunít je vedenie školy. Synergia všetkých úrovní aktérov v škole dokáže priniesť mimoriadne efekty pre samotné učenie sa žiaka.

Keďže sa škola stala známou v širokom okolí, veľmi často ju navštevovali malé skupinky, niekedy aj celé učiteľské kolektívy z iných škôl, aby priamo pozorovali vyučovanie, debatovali o obsahoch, procesoch, metódach či technikách. Bolo potrebné venovať im veľa času, čo viacerí učitelia považovali za príliš unavujúce, stresujúce a odtahujúce od ich vlastného poslania – pripravovať sa na vyučovanie a učiť.

Preto zástupca mesta – zriaďovateľ, ktorý bol dostatočne múdry, aby si uvedomoval hodnotu takéhoto klenoty, v spolupráci s regionálnou pedagogickou fakultou zaviedol funkciu expertného sprievodcu školou. Bol to človek, ktorý veľmi dobre prakticky a aj s dostatočným teoretickým zázemím poznal edukačný dizajn školy, bol komunikatívny, vtipný a k návštevníkom sa správal s nekonečnou trpezlivosťou a starostlivosťou. Škola bola natoľko otvorená, že učitelia ani vedenie nemali problém, ak sa návštevníci zúčastňovali ako tieňoví pozorovatelia okrem vyučovania aj na akejkoľvek porade, plánovaní spoločných metodických postupov, didaktických reflexiách, protokoloch, učiteľských kruhoch venovaných parciálnym akčným výskumom, či riešení výchovno-vzdelávacích problémov konkrétnych žiakov. Sprievodca návštevníkov vždy uviedol do problematiky, a tak nešlo len o náhodné pozorovanie s cieľom vyvolať „dobrý dojem či nadšenie“, ale často o veľmi rigoróznou analýzu konkrétnej praktickej situácie v škole.

Zažila si to aj Zuzana. Najmä z prvých otvorených hodín bola mimoriadne nervózna – ako má ona, ktorá ešte len spoznáva všetky nuansy zavedeného systému, presvedčivo vystúpiť pred toľkými skúsenými učiteľmi z iných škôl? Jedna z návštevníčok však celkom zmenila jej pohľad a dodala jej svojou poznámkou novú energiu. Povedala: „Škola a učitelia v nej fungujú perfektne, ste pre nás vzorom! Ale aj tak sa nám to všetkým zdá príliš náročné a komplexné, ako toto všetko dosiahnuť. Tolko vecí by sme museli od základu zmeniť...! No, keď vidím teba, mladú učiteľku, pomaly čerstvú absolventku, ako postupne nabiehaš do tohto systému, je to celé pre mňa uveriteľnejšie. Vlastne ma oveľa viac než samotný systém, zaujíma skôr celý rad postupných krokov, ako si sa k jeho pochopeniu a schopnosti to všetko aplikovať dostala ty.“

A tak jej Zuzana prerozprávala tento svoj príbeh...

Záver

Cieľom tejto knihy bolo predostrieť slovenskému čitateľovi nový pohľad a možnosti profesijného rozvoja učiteľov v rámci vlastnej školskej komunity a v sieti spolupracujúcich škôl.

Uvedomujeme si, aká náročná cesta čaká riaditeľov a učiteľov, ktorí sa odhodlajú pre takúto širokospektrálnu premenu – od zmeny kultúry školy, vedenia, manažmentu, cez vznik konkrétnych návykov v reflexii vlastnej praxe a implementácie zmysluplných inovácií, až k dosiahnutiu stavu neustálej sebaobnovy – metaforicky povedané – živého školského organizmu.

Dôležitou charakteristikou našej práce, ktorá tomuto odhodlaniu môže dodať vstupnú energiu, je, že nám nešlo len o atraktívnu kompiláciu akýchsi zahraničných inšpirácií, ale že v zárodočnej alebo aj viac rozvinutej fáze rozoznávame popísanú kultúru a prax aj na viacerých slovenských školách či v rôznych parciálnych iniciatívach. Kniha sa tieto momenty len snaží integrovať do uceleného obrazu, pričom zjednocujúcou metódou je príbeh čerstvej absolventky Zuzany, ktorá má možnosť zažívať prínosy profesijnej učiacej sa komunity na vlastnej koži.

Príbeh ako metóda odbornej rozpravy nie je zvolený náhodne. Chceme ním odkázať na nevyhnutnosť reflexie osobných skúseností aktérov v škole a kľúčovú rolu emócií, osobných hodnôt a sociálneho kontextu v procese zásadných zmien v škole. Príbeh motivuje ku kritickému preskúmaniu vlastných presvedčení objavujúcich sa v rôznych podobách v každodennej praxi a zároveň uvádza tak nutný (v

skutočnosti jediný dlhodobý udržateľný) personalistický prístup ku konštruovaniu programov ďalšieho vzdelávania učiteľov. Zmena sa nedá nikdy nariadiť zvrchu, je spravidla výsledkom autentickej osobnej a skupinovej reflexie. Vždy ide o originálny špecifický príbeh jednotlivcej organizácie.

V situácii neustálych nových požiadaviek a zásahov do školstva, meniacej sa demografickej a socioekonomickej štruktúry, rastúcej kritiky voči učiteľom je prirodzené a dobre pochopiteľné, že viacerí riaditelia a učители potichu rezignujú, vyhoria či upadnú až do beznádeje alebo cynizmu. Je možné, že na každej škole sa nachádzajú ľudia v podobnom stave. O to viac však školy potrebujú silnú komunitu učiteľov nielen morálne a emocionálne, ale aj odborne sa podporujúcich. Preto je namieste kľúčová otázka, ktorú kladú Richard DuFour a Robert Eaker a ktorú si majú klásť kolektívy učiteľov v školách: Skutočne veríme v našu kolektívnu kapacitu vytvoriť lepšiu budúcnosť pre našu školu? A hoci povzbudzovanie a snaha jednotlivcov môže pôsobiť ako katalyzátor transformácie, ich snaha je dlhodobou neudržateľná. Proces zmeny uspeje, len ak bude výsledkom spoločného rozhodnutia zhmotneného vo vízii, ktorá v náročných krízových momentoch (také nesporne prídu) poskytne nevyhnutné zázemie na ich prekonanie. Vnímanie vlastnej kapacity pre zmenu a profesijný rast nie je od reality odtrhnutým fantazírovaním o ružovej budúcnosti organizácie. Morálne nadšenie a optimistické emócie je nutné neustále

realisticky vyvažovať zameriavaním sa na rigoróznú odbornú analýzu konkrétnej vyučovacej praxe. Rozumným regulátorom v tomto smere sú jednoducho hmatateľné prínosy v podobe rastúcej kvality žiackeho výkonu. Ak postupné vytváranie profesijnej učiacej sa komunity v škole je možné metaforicky zobrazit' ako objavnú plavbu, potom vedenie, učitelia a všetci pracovníci v škole musia byť pripravení na občasné bezvetrie či búrky. Kým niektoré školy jednoducho zakotvia a zostanú nehybné, iné začnú neriadene plávať s každým obratom vetra, školy, v ktorých pôsobia profesijné učiace sa komunity, postavené na hodnotách a vízii, zostanú plávať v kurze. Hoci je zjavné, že najmohutnejší vplyv na učiteľ'a majú iní učitelia, len

málokedy sa v skutočných programoch profesijného rozvoja s týmto reálne v školských politikách počíta. No kooperatívna profesionalizácia nie je jedna z možností, ako realizovať rozvoj škôl, ale v skutočnosti ich významná potreba a podľa nášho názoru jediná efektívna zmena celého školstva na Slovensku.

Preto nám dovoľte prispieť do týchto kľúčových procesov našou publikáciou. Želáme vám, čitateľom, či už výskumníkom, zriaďovateľom, ďalším aktérom, ale najmä praktikom - riaditeľom a učiteľom, aby ste z nej vedeli načerpať tak motiváciu, ako aj veľmi konkrétne podnety pre kultúrnu a kvalitatívnu zmenu na vašej vlastnej škole.

Literatúra

- Adams, P. A. & Townsend, D. (2014). From action research to collaborative inquiry: A framework for researchers and practitioners. *Education Canada*, 54(5), s. 12-15.
- Allen, D. & Blythe, T. (2004). *The facilitator's book of questions: tools for looking together at student and teacher work*. New York: Teachers College Press.
- Altrichter, H. 1990. *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work. An Introduction to action research across the professions*. London: Routledge.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinghardt.
- Argyris, C. (1992). *An organizational learning*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, s. 441-462.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baranyai, L. (2013). *Aplikácia Barrettovho modelu diagnostiky a rozvoja organizácií na základné školy*. Dizertačná práca. Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Bartalo, D. B. (2012). *Closing the Teaching Gap: Coaching for Instructional Leaders*. London: Sage.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Berry, A., Friedrichsen, P. J., Loughran, J. (2015). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. New York: Routledge.
- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2011). Proactive work behavior: Forward-thinking and changeoriented action in organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London, UK: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills. Research Report Number 637.
- Borda Carulla, S. (Ed.) (2012). *Diagnostické nástroje na podporu výskumne ladenej koncepcie v prírodovednej oblasti*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Borton, T. (1970). *Reach Touch and Teach*. London: Hutchinson.
- Bottery, M. and N. Wright (2000). *Teachers and the State. Towards a directed Profession*. London, Routledge.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, s. 35–51.
- Bourne, H., & Jenkins, M. (2013). Organizational Values: A Dynamic Perspective. *Organization Studies*, 34(4), s. 495–514.

- Bowker, A. M., (2008). *The school-as-learning-community within New Public Management: the role of organisational structure*. Paper presented at 'The school-a learning organisation?' conference, Lillehammer, Norway April 2008.
- Breslyn, W., McGinnis, J. R. (2012), A comparison of exemplary biology, chemistry, earth science, and physics teachers' conceptions and enactment of inquiry. *Science Education*, 96(1), s. 48–77.
- Brestovanský, M. (2019a). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: 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. & Baranyai, L. (2020). *Správa o výskume proaktívnych škôl na Slovensku*. Dostupné na <https://kvalitneskolstvo.sk/wp-content/uploads/2020/06/Spr%c3%a1va-o-v%c3%bbskume-proakt%c3%advnych-%c5%a1k%c3%b4l-na-Slovensku-1.pdf>
- Brestovanský, M. & Kotuláková, K. (2020). *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Brown, K. C. (2018). *The Impact of Instructional Rounds on Teacher Learning*. Dizertačná práca. Walden University.
- Brozo, W.G. (2011). *Action Research*. Newark, DE: International Reading Association
- Bryant, S.E. (2003). The Role of Transformational and Transactional Leadership in Creating, Sharing and Exploiting Organizational Knowledge. *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(4), s. 32-44.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2005). Action research: an evolving paradigm? *Language Teaching*, 38, s. 57 – 74.
- Capps, D. K., Crawford, B. A. (2013). Inquiry based instruction and teaching about nature of science: Are they happening? *Journal of Science Teacher Education*, 24(3), 497–526.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer
- Claes, R., Beheydt, C., & Lemmens, B. (2005). Unidimensionality of Abbreviated Proactive Personality Scales across Cultures. *Applied Psychology: an International Review*, 54(4), s. 476–489.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., and Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- City, E. A. et al. (2016). *Instructional Rounds in Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Clark, C. M. (2001). Good conversation. In C. M. Clark (Ed.), *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2001). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1996). Culture and organizational learning. In M. D. Cohen & L. G. Sproull (Eds.), *Organizational learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s. 430-459.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Bureau of Publications.
- Covey, S. R. (1994). *7 návyků vůdčích osobností pro úspěšný a harmonický život: návrat etiky charakteru*. 1. vyd. Praha: Pragma.

- Crawford, B. A., Capps, D. K. (2018). Teacher cognition of engaging children in scientific practices. In Y. Judy Dori, Z. M. Mevarech, & D. R. Baker (Eds.), *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education*. Berlin: Springer.
- Crawford, B. A., Capps, D. K., van Driel, J., Lederman, N. G., Laderman, J., Luft J., Wong, S., Ling Tan, A., Lim, S., Loughran, J., Loughran, J., Smith, K. (2014). Learning to teach science as inquiry: Developing an evidence-based framework for effective teacher professional development. In: C. Bruguière, A. Tiberghien, & P. Clément (Eds.), *Teacher Professional Development. Topics and trends in current science education: 9th ESERA conference selected contributions*, s. 193–212.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), s. 235–250.
- Dadds, M. (1993). The Feeling of Thinking in Professional Self-study. *Educational Action*, 2, s. 287-303.
- Dadds, M. (1995). *Passionate Inquiry and School Development*. London: Farmer Press.
- Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (Eds.). (2002). *Theory and practice of action research*. Oxford: Symposium.
- DeLuca, C., Klinger, D., Jamie Pyper, J. and Woods, J. (2015) Instructional Rounds as a professional learning model for systemic implementation of Assessment for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), pp. 122-139
- Dechant, K., Marsick, V., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Education*, 15(1), s. 1-14.
- Del Prete, T. (2013). *Teacher Rounds: A Guide to Collaborative Learning in and from Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dibbon, D. C. (1999). *Assesing the Organizational Learning Capacity of Schools*. University of Toronto.
- Donahoue, T. (1993). Finding the way: Structure, time, and culture in school improvement. *The Phi Delta Kappan*, 75(4), s. 298-305.
- Dudley, P. (2012). Lesson Study in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), s. 85-100.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Alexandria, VI: Solution Tree, ASCD.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), s. 6 - 11.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. 2nd ed. New York: Robinson.
- Enderle, P., Dentzau, M., Roseler, K., Southerland, S., Granger, E., Hughes, R., Saka, Y. (2014). Examining the influence of RETs on science teacher beliefs and practice. *Science Education*, 98, s. 1077–1108.
- Elliott, J. (1991). *A Practical Guide to Action Research*. Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J., & Partington, D. (1975). *Three Points of View in the Classroom: Generating Hypotheses from Classroom Observations, Recordings and Interviews*. (Norwich: Centre for Applied Research in Education).
- Feldman, A., Özalp, D. (2019). Science teachers’ ability to self-calibrate and the trustworthiness of their self-reporting. *Journal of Science Teacher Education*, 30(3), s. 280–299.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

- Fielding, M. (2001). "Ofsted, Inspection, and the Betrayal of Democracy." *Journal of Philosophy of Education* 35(4), s. 695-709.
- Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Frank, S. (2011). *Professionelle Lerngemeinschaften an Grundschulen*. Landesinstitut für Schule und Medien. Berlin-Brandenburg: Ludwigsfelde.
- Frederick, C. (2019) *What happens when teachers participate in Teacher Rounds?* Dizertačná práca. College of Business, Arts and Social Science Brunel University London
- Garcés, A. Y. C., & Granada, L. M. (2016). The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *Profile*, 18(1), s. 39-54.
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42(3), 209–220.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28–42). New York: Routledge.
- Gibb, A. C. (1958). An interactional view of the emergence of leadership. *Australian Journal of Psychology*, 10(1), s. 101-110.
- Glasl, F. & Lievegoed, B. (2016). *Dynamische Unternehmensentwicklung: Grundlagen für nachhaltiges Change Management*. Stuttgart: Freies Geistesleben GmbH.
- Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice*, 5(1), s. 33–46.
- Gleeson, D. and H. Gunter (2001). The performing school and the modernisation of teachers. *The Performing School. Managing, Teaching and learning in a Performance Culture*. D. Gleeson and C. Husbands. London, RoutledgeFalmer.
- Gore, J. M., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H. and Lubans, D. (2017) Effects of professional development on quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68 (2017), pp. 99-113.
- Griffin, M. A., Neal, A., Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), s. 327–347.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), s. 317-338.
- Gyllenpalm, J., Wickman, P. O., Holmgren, S. O. (2010). Secondary science teachers' selective traditions and examples of inquiry-oriented approaches. *Nordina*, 6(1), s. 44–60.
- Hannay, L.M., Telford, C., & Seller, W. (2003) 'Making the conceptual shift: teacher performance appraisal as professional growth', *Educational Action Research*, 11 (1), s. 121–37.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Melbourne: The Centre for Strategic Education. Dostupné na: http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Hatch, T., Hill, K., Roegman, R. (2016). Investigating the Role of Instructional Rounds in the Development of Social Networks and District-Wide Improvement. *American Educational Research Journal*, 53(4), s. 1–32
- Hendl, J. (2016). *Kvalitatívny výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hewitt, R. et al. (2005). *Leading Action Research in Schools*. Florida Department of education.

- Hintzler, K.-J., Mehlin, S., & Weckowski, D. (2014). *Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht*. [online]. Dostupné na internete: http://www.foermig-berlin.de/materialien/Prof_Lerngemeinschaft.pdf
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hord, M. S. (2003). *Professional Learning Communities*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Holly, P. (1991). Action research. The missing link in creation of schools as centers of inquiry. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90s* (s. 133-157). New York: Teacher College, Columbia University.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Hoy, W., Tarter, J. C., Woolfolk, A. W. (2006). Academic optimism of school : A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425– 446.
- Hromkovič, J. (2017) [online] [cit. 9. 3.2018] Dostupné na internete: https://www.fiit.stuba.sk/sk/prednaska-jhromkovic.html?page_id=4847
- Huang, H. B. (2010). What is good action research? *Action Research*, 8(1), s. 93-109.
- Hueber, S. & Hader-Popp, S. (2008). *Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule*. In: Schulverwaltung Spezial. [online]. Dostupné na internete: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=841738#vollanzeige>
- Hutner, T. L., Markman, A. B. (2017). Applying a goal-driven model of science teacher cognition to the resolution of two anomalies in research on the relationship between science teacher education and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(6), s. 713–736.
- Cheng, E., & Ling, L.M. (2012). *The Approach of Learning Study: Its Origin and Implications*. OECD education working papers No. 94. Paris: OECD Publishing. Dostupné online [2018-04-01] na <http://www.oecd.org/education/cei/Eric%20Cheng.Learning%20Study.pdf>
- Choeda, Ch. et al. (2018). *A Guide to Action Research*. Paro: Royal Education Council.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učiteľského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), s. 778–803.
- Isaacson, N., & Bamberg, J. (1992). Can Schools become Learning Organizations? *Improving School Quality*, 50(3), s. 42-44.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (1998). *Testing teachers*. London: Falmer press.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The Creative School: a framework for success, quality and effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Jüttner, M., Boone, W., Park, S., Neuhaus, B. J. (2013). Development and use of a test instrument to measure biology teachers' content knowledge (CK) and pedagogical content knowledge (PCK). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), s. 45–67.
- Kahn, M. L. (2019) *Are Instructional rounds the solution to revitalizing professional development? A mixed-methods analysis of teacher-led rounds focused on improving student oral language production*. Dizertačná práca. Fielding Graduate University.
- Kalaš, I. et al. (2011). *Ďalšie vzdelávanie učiteľov základných škôl a stredných škôl v predmete informatika. Základy pedagogického výskumu*. Bratislava: ŠPÚ.
- Kania, J. & Kramer, M. (2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, 9(1), s. 36–41.
- Katuščíková, M. (2009). Znalostný manažment. *IT lib. Informačné technológie a knižnice*, (4). Dostupné z https://itlib.cvtisr.sk/archiv/2009/4/znalostny-manazment.html?page_id=1060
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, s. 167-180. London: SAGE.

- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), s. 417-427.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Deakin: University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Retallick, J. (2004). *Four Moments of Action Research*. Dostupné z: <http://individual.utoronto.ca/sadaf/resources/>
- Kim, D.H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, Autumn, s. 37-50.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbles, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. New Delhi, India: Paul Chapman.
- Kraft, N.P. (2002). Teacher research as a way to engage in critical reflection: A case study. *Reflective Practice* 3(2), s. 175–89.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*. New York: Open University Press
- Lazárová, B. et al. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. USA: Cambridge University Press.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. and Yin, H. (2011) A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, *Teaching and Teacher Education*, 27(5), pp.820–830.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Louis, K. S. et al. (1995). Professionalism and Community: What is it and why is it important in urban schools: In Louis, K. S., Kruse, S., & Associates, *Professionalism and Community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Lytle, S.L., & Cochran-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Record*, 92(1), s. 83–103.
- MacBeath, J. E. C. and M. J. Galton (2004). A Life in Secondary Teaching: A report commissioned by the National Union of Teachers concerning the workloads in secondary schools. Cambridge, University of Cambridge, Faculty of Education.
- Maderick, J. A., Zhang, S., Hartley, K., Marchand, G. (2016). Preservice teachers and self-assessing digital competence. *Journal of Educational Computing Research*, 54(3), 326–351.
- Mansfield, C. and Thompson, G. (2016) The value of collaborative rounds for teacher professional learning in Australia, *Professional Development in Education*, 43(4), s. 666 – 684.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230–1275.
- Marx, E., & Pol, M. (2001). K projektové práci ve školách (s důrazem na potenciál projektů pro rozvoj školy). *Studia Paedagogica*, 49(5-6), s. 21–32.
- Mažgon, J. (2012). Akčný výskum učiteľa v teórii a v praxi. *Pedagogika*, 3(3), s. 181-192.

- McDonald, J. P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald E. C. (2007). *The Power of Protocols. An Educator's Guide to Better Practice*. 2nd ed. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- McNiff, J. (2008). *Action research, transformational influences: past, present and futures* Dostupné z: <http://www.jeanmcniff.com/writings.html>
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development. Concise advice for new and experienced action researchers*. Dorset: September Books.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996, 2003). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *How to do action research Action research: principles and practice* (s. 71-101). London: Routhledge Falmer.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. London: SAGE.
- Melvin, J. F. (2017). *Using Instructional Rounds at the School Level to Improve Classroom Instruction*. Dizertačná práca. University of California, Berkeley.
- Mercieca, B. (2017). *What is a Community of Practice?* Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Bernadette_Mercieca
- Mills, G.E. (2000). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Mills, G.E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Ministerium für Schule und Wieterbildungd des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen Einfach und schnell erklärt*. Düsseldorf. Dostupné na: http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/pdf/Flyer_Schulsystem_deutsch.pdf
- Miranda, R. J., & Damico, J. B. (2013). Science teachers' beliefs about the influence of their summer research experiences on their pedagogical practices. *Journal of Science Teacher Education*, 24(8), s. 1241–1261.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Moran, W. (2014). Enhancing Understanding of Teaching and the Profession Through School Innovation Rounds. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), s. 68-85.
- Newman, J. (1998). *Tensions of Teaching*. New York: Teachers College Press
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53, s. 300 – 308.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Eds.). (2009). *The SAGE handbook of educational action research*. London: SAGE.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- O'Neill, O. (2002). *A Question of Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oja, S., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative Action Research: a Developmental Approach*. London: Falmer Press.
- Orolínová, M., Kotuláková, K. (2014). *Rozvoj spôsobilostí vedeckej práce v podmienkach kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Ozga, J. (2000). Education: New Labour, New Teachers. In: J. Clarke, S. Gewirtz and E. McLaughlin, eds. *New Managerialism, New Welfare?* London: Open University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), s. 307–332.

- Parise, L. M., Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), s. 323–346.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). Model podpory a profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In Pavlov, I. (ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Philpott, C. & Oates, C. (2016). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds, *Journal of Educational Change*, 18(2), s. 209-234.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research. Building a knowledge democracies*. Los Angeles: SAGE.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. et al. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2014). Vztah efektivity leadera, transkačního a transformačního leadershipu: jak působí posilující efekt? *Psychologie pro praxi*, 3-4(49), s. 95-109.
- Rasmussen, H. (2015). *What's a Theory of Action and Why Do We Need One?* Dostupné z: <https://www.htrconsulting.org/single-post/2015/07/14/What%E2%80%99s-a-Theory-of-Action-and-Why-Do-We-Need-One>
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: SAGE.
- Reay, D. (1998). Micro-politics in the 1990s: staff relationships in secondary schooling. *Journal of Education Policy*, 13(2), s. 179 -196.
- Retallick, J., Cocklin, B. et al., Eds. (1999). *Learning Communities in Education*. London: Routledge.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, s. 102–119.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Luxembourg: European Communities.
- Roegman, R., Hatch, T., Hill, K., Kniewel, V. S. (2015). Relationships, instruction, understandings: One district's implementation of rounds. *Journal of Educational Administration*, 53(5), s. 625–641.
- Roegman, R., Allen, D., Hatch, T. (2017) The Elusiveness of equity: Evolution of Instructional Rounds in a Superintendents Network, *American Journal of Education*, 124 (November 2017), s. 127-159
- Roegman, R., Riehl, C (2012). Playing Doctor with Education: Considerations in Using Medical Rounds as a Model for Instructional Rounds. *Journal of School Leadership*, Vol. 22, s. 922-952.
- Roehrig, G. H., Kruse, R. A., Kern, A. (2007). Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), s. 883–907.
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), s. 255–277.
- Savasci, F. (2006). Science teacher beliefs and classroom practices related to constructivist teaching and learning. [Dizertačná práca]. [Online] [cit. 4. 4.2018] Dostupné na internete <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Savasci, F., Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65–86.
- Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína*. Praha: Management Press.
- Sergiovanni, T. J. (1999). The story of community. In: J. Retallick, B. Cocklin and K. Coombe, eds.. *Learning Communities in Education*. London: Routledge.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating*. New York: Cambridge University Press.

- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. *Organization Science*, 4(4), s. 577-594.
- Shewbridge, C. et al. (2016). *Správa OECD o evalvácií a hodnotení vo vzdelávaní: Slovenská republika 2014*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents/33/publikacie/OECD_Reviews_Slovak_Republic_translation_SK_II.pdf
- Shive, R. G. (2017) *Instructional rounds: A strategy for closing the achievement gap through collaboration and equitable classroom teaching*. Dizertačná práca. California State University, Fresno.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), s. 4–14.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P. & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinárni didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (2007). Učiteľská profesie v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 7(4), s. 338– 348 .
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stoll, L. et al. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, (7), s. 221-258.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠPÚ (2020). *Pilotné overovanie*. Dostupné na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/pilotne-overovanie/>
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Ištvan, I. (2019). *Škola v procese zmeny*. Prešov: FHPV PU.
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Kosturková, M. (2019). Prostredie školy ako determinant organizačného učenia. *Lifelong Learning*, 9(1), s. 20-44.
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Rovňanová, L. (2019). *Inovatívna kultúra učiacej sa školy..* Prešov: FHPV PU.
- Thompson, S. and Cooner, D. D. (2001) Grand Rounds: Not just for doctors, *Action in Teacher Education*, 23 (3), pp. 84-88.
- Thorgeirsdottir, H. (2015). *Investigating the use of Action Research and Activity Theory to Promote the Professional Development of Teachers in Iceland*. University of Iceland.
- Thrupp, M. & R. Willmott (2003). *Education Management in Managerialist Times. Beyond the Textual Apologists*. Maidenhead: Open University Press.
- Troen, V., Boles, K. C. (2014) *The Power of Teacher Rounds. A Guide for Facilitators, Principals, and Department Chairs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Trust, T., Horrocks, B. (2016): 'I never feel alone in my classroom': teacher professional growth within a blended community of practice, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2016.1233507
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Vaccarino, F. et al. (2007). *Action Research reflections: The Wanganui Adult Literacy and Employment Project*. Wellington and Palmerston North, New Zealand: Massey University.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's actions: A cultural-historical theory of developmental psychology*. NY: John Wiley & Sons.

- Van den Bossche, P., et al. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37, 490–521. doi:10.1177/1046496406292938.
- van Driel, J. H. (2014). Professional learning of science teachers. In C. Bruguère, A. Tiberghien, P. Clément (Eds.), *Topics and Trends in Current Science Education*, 9th ESERA Conference Selected Contributions. Dordrecht: Springer, s. 139–158.
- Vanblaere, B., Devos, G. (2016) Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57 (2016), s. 26-38
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., Kyndt, E. (2017) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review, *Teaching and Teacher Education*, 61 (2017), s. 47-59
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Virtue, D. C. (2006) ESOL Rounds: An Inquiry Approach to Preparing Qualified and Culturally Competent Teachers for South Carolina's Classrooms, *Teacher Education Journal of South Carolina*, 2006-2007 Edition, s. 1-6.
- Virtue, D. C. (2009) Using "ESOL Rounds" to prepare middle level candidates for work with English language learners, *Middle Grades Research Journal*, 4(1), s. 1-24.
- Vondrová, N., Coufalová, J., Hošpesová, A. & Krátká, M. (2015). *Lesson study – zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky*. ČŠI. Dostupné online na <https://slideplayer.cz/slide/11129389/>
- Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J., & Krátká, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika* 66(4), s. 427–442.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., Hachfeld, A. (2013). Mathematics teachers' beliefs. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project*. New York: Springer, s. 249–272.
- Wahlstrom, K., L., & Louis, K., S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), s. 458-495.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Wenger-Trayner, E. (2014). *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-Based Learning*. London: Routledge.
- Wong, S. S., Luft, J. A. (2015). Secondary science teachers' beliefs and persistence: A longitudinal mixedmethods study. *Journal of Science Teacher Education*, 26, s. 619–645.
- Yair, G. (2000). Not just about time: Instructional practices and productive time in school. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 485-512.
- Zeichner, K. (1999). *Action Research as Professional Development for P-12 Educators*. Washington, DC: US Department of Education.



Hlavným cieľom projektu je zistiť a popísať podmienky úspešnej implementácie metódy didaktických reflektívnych komunít (DRK) do praxe rozvoja kvality vzdelávania a výchovy regionálnych škôl (angl. instructional rounds, porov. City, Elmore et al., 2009). DRK v presne štruktúrovanom postupe definuje problémy praxe, vytvára popisné dáta z pozorovaní praxe, analyzuje ich a formuluje akčné teórie vybranej školy. Je postavená na princípe vzájomnej pomoci, vzájomného partnerského učenia sa, sleduje rozvoj celého kolektívu (školy a systému) a dáta čerpá najmä zo sledovania správania žiakov a ich porozumenia úlohám, do ktorých sú zapájaní. Prístup umožňuje odstraňovať zvyčajné bariéry medzi hodnotiteľom a hodnoteným a zapája všetkých aktérov vzdelávacieho procesu (učiteľov, vedúcich pracovníkov školy, zástupcov zriaďovateľov, akademikov), čím podporuje systematickosť v rozhodovaní o zmenách v didaktickom dizajne škôl, ich riadení a manažovaní.

Projekt je datovaný v termínoch od 1. 1. 2020 do 31. 12. 2022, avšak naším záujmom je dosiahnuť v školách kultúru stálej sebareflexie a sebariadenia ako bežnej praxe v rozvoji škôl. K tomu nám významným spôsobom pomáha Fórum proaktívnych škôl, organizácia s medzinárodným prvkom, ako sieť navzájom sa inšpirujúcich a formujúcich sa škôl.