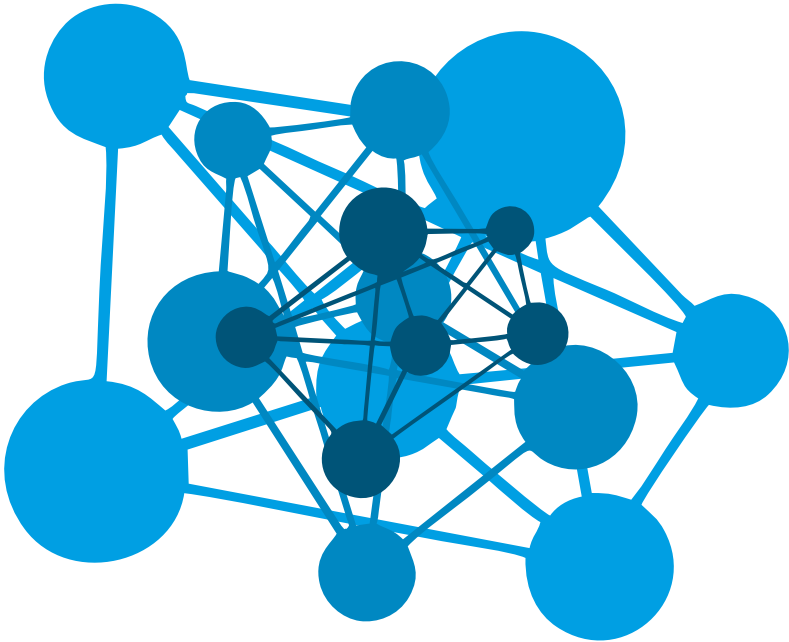




NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE



Príbeh **učiacej sa** školy

Martin **Brestovanský** • Viera **Grohová** • Ladislav **Baranyai**

2022

Názov:	Príbeh učiacej sa školy
Autori:	doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD. PaedDr. Viera Grohová Mgr. Ladislav Baranyai, PhD.
Recenzenti:	prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. PaedDr. Alica Dragulová, PhD. PaedDr. Galina Čajková
Vydavateľ:	Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava www.nivam.sk
Tlač, jazyková redakčná a grafická úprava:	Rokus, s.r.o., www.rokus.sk
Náklad:	1000 ks
Rok:	2022
1. vydanie	

Určené pre potreby profesijného rozvoja pedagogických
a odborných zamestnancov na Slovensku

ISBN: 978-00-000-00-0

Obsah

Úvod.....	4
Škola je komplexný celok.....	8
Nová paradigma školy ako profesijnej učiacej sa komunity - výzva pre rozvoj škôl....	14
Kultúra školy ako základný predpoklad akejkolvek zmeny.....	17
Model komplexného rozvoja školy.....	21
Hodnoty a vzťahy – jadro organizačnej kultúry školy.....	25
Hodnoty a vzťahová dôvera.....	25
Charakter (etika cnosti), charakterný a charizmatický líder, rastové myslenie.....	31
Osobné prekážky: syndróm vyhorenia, strata zmyslu.....	35
Zmena roly učiteľa.....	39
Ako mapovať hodnoty a rozvojové potreby školy.....	50
Zmysluplnosť školy – misia a vízia, predstava o zaujímavej budúcnosti.....	57
Uplatnenie vedomých postupov.....	64
Súčasná realita vs. náš budúci ideál: ako zisťovať, ako na tom sme?.....	68
Intelektuálny rast aktérov školy.....	73
Spoločný profesijný jazyk.....	73
Zladovanie úmyslov.....	74
Riadená práca s textom podporujúca kritické myslenie.....	78
Tvorba učebných zdrojov a nastavenie ich metodiky.....	80
Využitie a význam stratégie EUR.....	83
ROCHR – Rámcové obsahové charakteristiky.....	86
Prax a reflexia.....	95
Ako sa učí v kooperácii profesijnej učiacej sa komunity.....	95
Personalizovaný prístup k žiakom.....	97
Tvorba personalizovaného portfólia žiaka.....	98
Kooperatívne nástroje didaktickej reflexie.....	100
Didaktické jadro.....	100
Lesson study.....	105
Didaktické reflektívne komunity (Instructional rounds).....	108
Protokoly a ich facilitácia.....	111
Didaktická reflexia a jej kvalita.....	112
Akčná teória pre rozvoj školy.....	116
Literatúra.....	120
Prílohy.....	123
Príloha 1: Ako prebieha mapovanie potrieb.....	123
Príloha 2: Maslachov Dotazník vyhorenia (Maslach Burnout Inventory).....	125
Príloha 3: Ukážka učebného zdroja s využitím stratégie EUR.....	127
Príloha 4: Schéma viacvrstvého systému podpory žiakov.....	138
Slovník pojmov.....	139

Úvod

Ako sa pozeráme na našu školu? Aké prvé asociácie nám napadnú, keď zaznejú slová „moja škola“ alebo „škola, v ktorej pôsobím“? Na čo sme v našej škole hrdí a čo nás trápi? Na čo sme si už zvykli a na čo si zvyknúť nikdy nedokážeme a spôsobuje to v nás rastúcu frustráciu? Zažívajú u nás žiaci skutočné prebudenie svojho potenciálu, alebo sa skôr postupne ich nadšenie a záujem o svet, ktorý im predstavujeme a v ktorom spolu žijeme, vytráca? Je nám v škole dobre? A ak áno, odzrkadľuje sa to okrem iného aj na výsledkoch žiakov, úspešnom zavádzaní nových prístupov k vyučovaniu, či na výbornej odozve od rodičov? Ako dosiahnuť, aby sa neobjavovali na škole len náhodné pokusy o vylepšenia u individuálnych učiteľov, ale aby sme sa zlepšovali ako celok, so zreteľnými pozitívnymi dopadmi na všetkých žiakov? A prečo vlastne by sme mali spolupracovať?

To je rad otázok, ktoré inšpirovali vznik tejto publikácie.

Cieľom tejto publikácie je predstaviť koncept učiacej sa školy, ktorý bude presahovať len strohé teoretické vymedzenie či parciálne empirické zistenia, ale naopak, bude stáť na živom príklade, overenom v praxi, popisovanom dlhodobou a komplexne.

Iste, príklady z praxe majú (popri zjavných výhodách, ktoré so sebou prináša ich autenticnosť) jednu veľkú nevýhodu, ktorou je jedinečnosť ich kontextu a s ňou spojená neprenositelnosť skúsenosti. V tomto zmysle sú príklady dobrej praxe síce populárnym, ale preceňovaným nástrojom zmien v organizáciách. Kým pozorovateľ takéhoto príkladu neporozumie celému jadrú toho, čo sa v organizácii deje (nevytvorí si univerzálny koncept), a kým nebude schopný komplexne uchopiť a precízne aplikovať toto jadro do vlastného kontextu, príklad zostáva len afektívnym prvkom motivácie. Uznávame, že afektivita je v organizačných zmenách dôležitá (a často fatálne prehliadaná), no samotné nadšenie, autentický záujem, vnímanie naliehavosti zmeny či podporujúce vzťahy na úspešnú kvalitatívnu premenu organizácie nestačia. **Potrebný je komplexný a spoločne porozumený dizajn, jasná vízia, presnosť komunikácie, podpora kľúčových aktérov, cieľavedomý manažment (zosúladienie procesov v škole) a precízna didaktická reflexia.**

V tejto publikácii nám teda nejde o ukážku riešení vybranej školy v parciálnych otázkach jej činnosti. Z popísaného príbehu vytvárame komplexný obraz o škole, ktorý zovšeobecňujeme tak, aby sme odkryli nosnú kostru všetkého, čo sa v nej dialo.

Z tohto pohľadu ani nie je podstatné, o akú konkrétnu školu v skutočnosti ide, pretože príbeh sa stáva archetypálnym. Medzi zásadné charakteristiky tohto príbehu patria nasledovné:

- pozitívna zmena v škole začína **pravdivým popisáním súčasnej reality**, do ktorého nevyhnutne patrí reflexia aktuálne prežívaných hodnôt a vytváranie živej

predstavy o iných hodnotách, ktoré odrážajú sen o tom, akú školu by sme ako kolektív chceli mať;

- pozitívna zmena v škole je podmienená tým, že vedenie a učители majú **možnosť slobodne tvoriť** – organizačne (máme vhodné podmienky, vrátane financií), ale aj mentálne (chceme, nie musíme);
- pozitívna zmena **začína vlastnou subjektívnou skúsenosťou** – učiteľ len veľmi zriedka dokáže v triede implementovať také postupy (napr. dialóg, personalizáciu, kooperáciu, stratégie kritického myslenia), ktoré nezažil v zborovni;
- pozitívna zmena v škole, ak má byť úspešne zavŕšená, **nastane len v súhre viacerých premenných** – zmeny v manažmente, v spôsoboch spolupráce učiteľov, v kurikule, v implementovaných metódach atď.;
- pozitívna zmena **sa odohráva v cykle**, ide o kontinuálny proces socializácie, externalizácie, kombinácie a internalizácie (tzv. SECI model, Nonaka & Takeuchi, 1995). Učители musia zmenu zažívať, reflektovať, skúšať v praxi, tvoriť si vlastný profesijný jazyk, zvnútorňovať a znovu zažívať... atď.;
- pozitívna zmena **vedie k dosahovaniu želaných výsledkov, nie formálne plneným úlohám.**

Túto publikáciu nemožno chápať ako jednoduchú metodickú príručku. Metodické príručky budú na predkladanú knihu nadväzovať, sledujúc konkrétne parciálne úlohy pri rozvoji školy ako profesijnej učiacej sa komunity. Komplexná zmena, o ktorej píšeme, totiž nemôže byť predmetom jednej metodickej príručky – jednak prakticky a jednak "filozoficky" – bolo by to zavádzanie čitateľa, nebezpečný klam o akomsi jednoduchom návode na zmenu školy.

Napriek tomu sa snažíme, aby dávala čitateľovi praktický význam, snažíme sa ho vtiahnuť do príbehu, pýtame sa ho, dávame mu príležitosť k sebareflexii. Vytvárame akýsi celistvý obraz o zmene školy, sprevádzaný konkrétnymi obrázkami a dátami z praxe. V prípade náročnejších pojmov ich buď širšie definujeme priamo v texte, alebo ich označujeme hviezdičkou* a krátko sa ich vysvetleniu venujeme v *Slovníku pojmov* na konci publikácie. Akokoľvek, chceme povzbudiť čitateľa, aby v náročnejších pasážach nerezignoval a dopracoval sa ku kritickému porozumeniu našich téz a odporúčaní. **Učiteľom, musíme priznať, chýba ambícia budovať kredit vlastnej profesie aj cez skvalitňovanie a vedomé používanie profesijného jazyka** (tak ako ho systematicky budujú a udržiavajú lekári). Vzhľadom na to, že pracujú s deťmi, majú prirodzene sklon zjednodušovať aj vlastné profesijné vyjadrovanie. V skutočnosti platí opak, **profesijný jazyk je základom kvalitnej didaktickej reflexie a tá je základom akéhokoľvek profesijného rastu** a rastu kvality samotného vyučovania.

Kniha má štyri hlavné časti, ktoré zodpovedajú modelu komplexného rozvoja školy

(pozri schému 2 na konci prvej kapitoly). Po úvodnej kapitole vysvetľujúcej práve pojem komplexnosti školy sa v ďalších kapitolách venujeme postupne štyrom kľúčovým prvkom: 1) hodnotám a vzťahom (jadru organizačnej kultúry školy); 2) zmysluplnosti a vízií; 3) intelektuálnemu rastu aktérov v škole a 4) praxi a jej reflexii.

Zmenu v škole je potrebné navodzovať postupne, s pochopením nielen odborných predpokladov a východísk, ale aj celkového kontextu komunity učiteľov, vrátane ich emócií a tzv. gestaltu, t.j. zmesi „záujmov, potrieb, hodnôt, významov, preferencií, citov a tendencií k správaniu, spojenej do jedného nedeliteľného celku“ (Korthagen et al., 2011, s. 56). Ide o súhru kognitívnych a emocionálnych faktorov, ktoré vedú k tomu, že učiteľ má tendenciu konať špecifickým ustáleným spôsobom s veľmi silnou rezistenciou voči zmene (porov. Šed'ová et al., 2016). V prechodovej fáze preto učitelia jednoducho potrebujú pevnejšiu ruku podporujúceho ale odhodlaného lídra, ktorý je morálne charakterný a charizmatický. Súčasťou jeho vedenia je schopnosť viesť spoločný dialóg všetkých učiteľov o ideálnej predstave vlastnej školy a praktické experimentovanie s novými spôsobmi výučby a organizácie práce.

Až potom predstavujeme praktické prvky zmeny na škole, ktoré spočívajú jednak v postupne, spoločne a precízne vypracovávanom didaktickom dizajne školy; jednak v zmene manažmentu a riadení školy, kde hlavnú úlohu hralo jasné definovanie rol učiteľov podľa úrovne profesijného vývoja; tiež v kooperatívnej tvorbe učebných zdrojov, v upresňovaní spoločného profesijného jazyka, v spoločnom porozumení hlavných vyučovacích stratégií a napokon v spoločnej tvorbe školského vzdelávacieho programu, ktorý splňa charakteristiky integrácie obsahov jednotlivých predmetov skrze jadrové pojmy (tzv. na konceptoch založené vzdelávanie).

Citlivé nabádanie k zmene perspektívy posilnené ukázkami fungujúcej úspešnej praktickej výučby je podľa nášho názoru nevyhnutnou súčasťou zvnútorňovania motivácie učiteľov k zmene. Jednoducho **učitelia potrebujú rozoznať potrebu zmeny, uveriť, že je možná, a zažiť takpovediac dotyk úspechu** (plynulosť hodiny, pozitívne reakcie žiakov, vzdelávací úspech a pod.). Našou ambíciou je poskytnúť všetkým hľadačom cesty mentálnu podporu.

Na záver publikácie sa dostávame ku konkrétnym nástrojom predstavujúcim techniky fungovania profesijných učiacich sa komunit (reflektívne protokoly, lesson study, didaktické reflektívne komunity a pod.), čím chceme zdôrazniť, že techniky samotné zmenu nenavodia. Ony existenčne potrebujú všetky predchádzajúce prvky a samé sú len ich podporovateľmi. A naopak, ak sa ich snažíme implementovať do hodnotovo a kultúrne nepripraveného prostredia, môžeme naraziť na otvorený alebo skrytý odpor učiteľov. Schopnosť nájsť rovnováhu medzi nutnosťou kvalitatívnej zmeny fungovania školy, najmä jej hlavnej funkcie, a potrebami žiakov a učiteľov je prejavom majstrovstva riaditeľa.

Príbeh učiacej sa školy, jej hĺbkovú analýzu a širšiu konceptualizáciu problému vzniku

profesijných učiacich sa komunit môžeme sledovať a realizovať aj vďaka podpore projektu KEGA č. 004TTU-4-2020 Didaktické reflektívne komunity. Najväčšia vďaka však patrí učiteľom na Spojenej škole Letná v Poprade za spoluprácu v rokoch 2012 až 2018, pretože spoločne s nimi získane skúsenosti boli esenciou, aby sme knihu mohli napísať a vydať.

Autori

Škola je komplexný celok

Ak je škola odpoveď, aká bola pôvodná otázka?

Kevin Bartlett

„Ak je škola odpoveď, aká bola pôvodná otázka?“, pýta sa významný pedagogický inovátor Kevin Bartlett počas svojej prednášky na jednej konferencii¹ ku koncu roka 2021. A pokračuje: „Ak by nás navštívili mimozemšťania a pozerali by sa bez akýchkoľvek predchádzajúcich vedomostí na naše školy, ako by rozumeli ich zmyslu? Na aký účel boli tieto budovy plné malých človečikov postavené?“ (...) „Možno by odpovedali v zmysle: ide asi o zariadenia, ktoré majú na starosť bezpečnosť mláďat tohto druhu. Vyzerá to tak, že sa im tam nemá čo stať, ani sa veľmi nehýbu. Alebo: dospeli ich tam držia, kým potrebujú vybaviť nejaké dôležitejšie veci. Alebo: možno ide o nejakú továreň, len nevieme presne, čo tam vyrábajú...“.

V prvej časti tejto knihy chceme predstaviť nový pohľad na školu, ktorá nie je inštitúciou uzavierajúcou žiaka pred svetom, ale naopak, umožňuje mu rozumný kontakt so svetom. Ba čo viac, škola musí byť schopná predstaviť **učenie sa ako kľúč k životu**, byť priestorom spoločnej iniciatívy, participácie, reálneho prínosu, tvorby lokálnych artefaktov², spájania sa, experimentovania, skúmania, reflexie a v spolupráci s rodinou a širšou komunitou napokon objavovania hodnôt a dotvárania identity. Zažívajúc takýto prístup potom dokáže žiak nachádzať v sebe potenciál rastu, ktorý by za iných podmienok bol nemysliteľný. Takto dieťa v škole nachádza zmysluplnosť a toľko chýbajúcu radosť (netreba zvlášť pripomínať, že naši žiaci podľa niektorých výskumov patria medzi tých, ktorí sa spomedzi žiakov krajín OECD cítia v škole najnespokojnejší³).

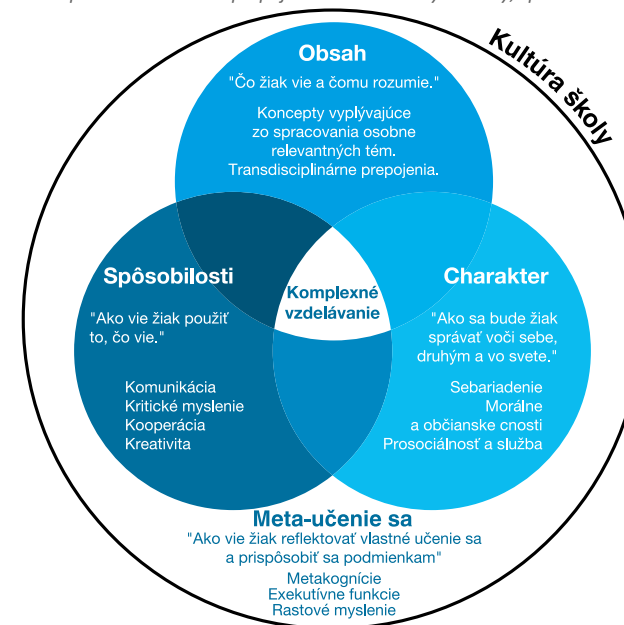
Ale takéto nastavenie vyžaduje od všetkých rozhodujúcich aktérov v škole pochopenie mnohých súvislostí a tiež zmenu hodnotového rebríčka. V žiadnom prípade v škole nejde len o prenos akademických poznatkov od učiteľov k žiakom počas vyučovania v individuálnych, častokrát od seba myšlienkovito veľmi separovaných predmetoch. Pojem vzdelanie treba chápať oveľa širšie – ako súhrn a prienik troch veľkých oblastí: obsahu, spôsobilostí a charakteru (pozri schému č. 1).

¹ The 2021 NEASC Annual Conference and Showcase. New England Association of Schools and Colleges (9.12.2021).

² Pod pojmom artefakt máme na mysli hodnotné dielo, ktoré vzniká ako výsledok dlhodobého zamerania pre vec, hlbokého štúdia a spolupráce. Môže ísť o výstup rozsiahleho školského projektu, napr. na jednej škole tvorili žiaci celoročne Sprievodcu mestom ako publikáciu mapujúcu ich vlastné mesto z rôznych uhlov pohľadu (kultúrneho, historického, geografického a pod.). Takáto tvorba vyžaduje nielen znalosti z daných oblastí, ale aj komunikačné, stylistické, literárne, či estetické zručnosti.

³ PISA 2013 „V škole sa cítim šťastný/á“ na úrovni 64% (tretí od konca z 34 krajín); OECD priemer 80%.

Schéma 1 Komplexné vzdelávanie prepája tri veľké domény: obsahy, spôsobilosti a charakter



Súhrn týchto troch kľúčových domén nie je možné dosiahnuť inak, len súhrou všetkých aktérov – vedenia školy, učiteľov / odborného personálu, žiakov a rodičov. Akýkoľvek iný prístup nutne vedie k reálnemu zlyhaniu vzdelávania, resp. snád k náhodným pozitívnym výsledkom niektorých úspešných žiakov, nie však k plnému rozvinutiu potenciálu najväčšieho možného počtu žiakov, k ich motivácii a angažovanosti a k spomínanej spokojnosti a pohode v škole.

Do školy prišla návšteva. Mohlo ísť o približne 50 dospelých ľudí. Rôzni učitelia, riaditelia iných škôl, rodičia, zástupcovia mesta, akademici a aj nejakí politickí reprezentanti. V malej sále, ktorá slúžila na divadelné predstavenia, najprv absolvovali krátku konferenciu (dve prednášky) popisujúcu celkový edukačný dizajn školy, potom sa rozdelili do skupín a odišli podľa vopred zvoleného kľúča pozorovať otvorené vyučovacie hodiny. Keď potom účastníci hovorili o tom, čo videli, zhodli sa na takýchto prvkoch:

1) *V celej škole vládol pokoj, hoci bola prestávka. Na prvý pohľad sa zdalo, že žiaci asi niekam odišli. Učitelia nestáli na dozore, len niekoľko detí malo službu, ktorej hovorili SBS, a táto služba bez najmenších problémov dokázala poriadok udržať, pretože vlastne ani nemala čo riešiť.*

2) *Na hodinách (spojených blokoch 2x45 min.) videli návštevníci sústredenú atmosféru, angažovaných žiakov, nielen v zmysle zaujatia vlastným individuálnym učením sa, ale*

v zmysluplných kooperatívnych úlohách. Učítelia dokázali zapojiť všetkých žiakov vhodnými motivačnými podnetmi, úlohami a striedaním činností a priestorov počas hodiny (individuálna práca, diskusia v kruhu, kooperácia v dvojiciach, neskôr v štvoricach, prezentácia pred spolužiakmi, opäť reflexia v kruhu a pod.). Vďaka zaujatiu žiakov učeníu sa, učítelia neminuli na disciplinovanie (upozorňovanie žiakov, znovunadobúdanie pozornosti a pod.) skoro žiadny čas z vyučovacej hodiny.

3) Takéto prístupy a modely vyučovania boli pozorované naprieč všetkými triedami. Žiaci sa stretávali s opakovanými stratégiami a dokonca s rovnakými textmi, ktoré však na inom predmete analyzovali z nového hľadiska daného predmetu. Tak sa u nich vytváralo hlboké porozumenie veci, ktorú študovali, a tiež sa posilňovala ich istota v práci s textom. Mali sme možnosť vidieť, že už tretiaci vedeli dobre identifikovať kľúčové slová v texte a dotvárať k nim ďalšie významy a prepojenia.

4) Učítelia boli hrdí, že mohli prezentovať svoju prácu. U nikoho z pozorovaných učiteľov nebolo vidno stres alebo strach z hodnotenia.

Čo sa to tu vlastne udialo? Riaditeľka a jej učítelia sa spoločne odhodlali pre principiálnu zmenu prístupu k výchove a vzdelávaniu. Táto zmena nie je len o novej metóde či organizácii práce. Je postavená na obrate od strachu a plnenia formálnych kritérií k zdravým ambíciám, otvorenej komunikácii všetkých zložiek (vedenie, učítelia, deti, rodičia), obetavej práci, zvnútorňovaným hodnotám a profesionalite.

Zdravé ambície nie sú egoistickými kariérnymi ambíciami riaditeľky či niektorých učiteľov. Zdravé ambície majú jediné kritérium – celkový rozvoj každého jedného dieťaťa navštevujúceho školu. Znie to ako kliše až dovtedy, kým sa takáto paradigma nestane reálnym meradlom akejkoľvek aktivity na škole. V tom momente prestáva byť podstatným vymenovávať rôzne projekty, do ktorých sa škola zapojila, olympiádne úspechy žiakov či porovnávacie testové merania. V tomto uhle pohľadu sú rebríčky podľa metodiky INEKO či na základe výsledkov Testovania 9 len doplnkovými, v istom zmysle až zavádzajúcimi informáciami. Napokon sami autori si uvedomujú limity takéhoto škálovania škôl, na tomto mieste ich netreba popisovať. Zvýrazníme len, že celkový rozvoj dieťaťa, to zďaleka nie sú len merateľné výsledky dvoch obsahovo limitovaných testov, ide v ňom o prežívanú kvalitu života dieťaťa a spokojnosť so svojím miestom v živote, vitalitu, preberanie zodpovednosti za vlastný rozvoj a prosociálne nasadenie. Až takýto komplex vlastností a postojov zabezpečí význam konkrétneho nadobudnutého vzdelania, pretože ho absolvent proaktívne využije pre tvorbu vlastného životného projektu, vrátane budúcej pracovnej samostatnosti a iniciatívy. Rozvoj charakteru a kompetencií u dieťaťa nestojí konkurenčne voči „na obsahu postavenom vzdelávaní“, ale dopĺňajú sa. Tejto škole sa podarilo vypestovať kultúru, v ktorej sa deti radostne učia, pracujú s veľkým nasadením, chápu význam pravidiel a nemajú

potrebu zápasit' s autoritami, pretože tie pre ne nie sú ohrozujúce, ale plne podporujúce v napĺňaní základných potrieb. Výskumne sa to odráža napr. vo výsledkoch meraní podľa Barretovho modelu organizačného rozvoja školy (viď nižšie podkap. Ako mapovať hodnoty a rozvojové potreby školy): na najvyššiu priečku u detí sa na tejto škole dostalo vyjadrenie „Dôverujem svojmu učiteľovi“.

Otvorená komunikácia je fenoménom tejto školy. Riaditeľka vie jasne pomenovať, akú má víziu, vie prepojiť vlastné didaktické skúsenosti s riadením a prípravou učiteľov. Učítelia bez náznakov obáv priamo komunikujú svoje videnie, vrátane kritických poznámok smerom k riaditeľke. Tá má dostatočné zdravé sebavedomie, aby schopných učiteľov nevnímala ako súperov, ale teší sa ich iniciatíve. A opäť, je to možné len na základe prvotného kritéria, ktorým je najlepší záujem dieťaťa. V škole je funkčne zavedený vlastný edukačný dizajn inšpirovaný integrovaným tematickým vyučovaním, ale dopracovaný do hlbšej podoby súvislostí nielen medzi témami, ale medzi základnými konceptmi prepájajúcimi tieto témy. Učítelia spolu veľa komunikujú, pripravujú, overujú, pretvárajú v neutíchajúcej vzájomnosti materiály pre žiakov, často učia v dvojici spolu. Kultúra otvorenej komunikácie so vzájomným rešpektovaním sa ide naprieč celým kolektívom. To spôsobuje pozitívnu revolúciu v celej škole, deti ochotne vyhovejú tejto kultúre, pretože sa v nej jednoducho cítia veľmi dobre. Podotýkame, že ide o veľkú spojenú školu: má viac ako 400 žiakov na ZŠ, ešte viac na ZUŠ, v jej organizácii figuruje tiež MŠ, ŠKD a CVČ.

Nie je to možné bez istej charakterovej zrelosti pedagógov – ustáť a obhájiť zmyslupnosť toho, čo robím, zoči-voči formalizmu a administratívnej záťažnosti. Nemať strach a zároveň byť proaktívny, riadiť sa interiorizovanými zásadami bez ohľadu na nepriaznivé podmienky. Ocenit' úlohy ako výzvu a prejav dôvery, nie ako ďalšie zaťažovanie. Jasne tu rozpoznať inšpiráciu Coveyho pohľadu na charakter človeka. Pre tento kolektív je škola miestom rastu, „aby každý objavil v sebe svoje dary, zodpovednosť za rozvoj ktorých prevezme a chopí sa príležitosti nájsť si svoje miesto v živote a stane sa pre rozvoj spoločnosti (sveta) prínosom“ a živou komunitou, „ktorá si tvorí (dizajnuje) sama optimálne podmienky svojho rozvoja, vnáša do života školy vlastné hodnoty a je miestom, v ktorom sa učíme žiť v komunite a učíme sa hľadať spoločné dobro, lebo ľudstvo má spoločný osud ako aj ťažkosti“ (riaditeľka).

Napokon zdôrazníme profesionalitu. To, čo sa na tejto škole deje, funguje a škola dosahuje pekné výsledky v širokom poli činností. Nebolo by to možné, ak by v jej premene išlo o naivné pseudohumanistické ťaženie, v ktorom učiteľ stráca svoju identitu a vzdáva sa autority v prospech voľne a nevyšpytateľne sa meniacich požiadaviek detí a rodičov. Toto nie je ten prípad. Vedenie a učítelia vedia, čo chcú, rozumejú svojej práci a dôsledne sa na hodiny pripravujú: „Pri koncepcii kurikula sme uplatnili dôsledné plánovanie a projektovanie (rámcové obsahové charakteristiky ročníkov, učebné zdroje), do centra ktorých sme zasadili

hládanie zmyslu a účelu (využili sme text ako komunikačné médium a univerzálny nástroj vzdelávania a poznávania) – čím sme zabezpečili prepojenie so životom“.

Skôr, než budete čítať ďalej, odpovedzte si na nasledujúce otázky:

1. Zažili ste niekedy v histórii vášho pôsobenia na škole stav, keď ste spoločne vnímali, že vy a aj vaši žiaci ste spokojní, dosiahli ste v nejakej oblasti veľmi dobrý výsledok (nejaký stanovený cieľ) a celý proces bol sprevádzaný autentickým nasadením, vnútornou motiváciou, či akousi spoločnou pozitívnu energiou?
2. Čo k tomuto stavu viedlo, aké konkrétne kroky, rozhodnutia, spôsoby správania?
3. Poznáte školu, ktorá je vám v tomto smere vzorom?
4. Čo potrebujete v škole zaviesť, aby vyššie spomínaná súhra (obsahu, spôsobilostí a výchovy charakteru) nastala?

Medzi najdôležitejšie podmienky, aby sa udiala takáto zmena a bola aj dlhodobou udržateľná, patrí pomenovanie a zosúladenie hodnôt (t. j. priorit / dôležitých vecí), ktorými chceme byť v škole vedení, spoločne chápaná vízia vzdelávania, podpora spoločných cieľov, otvorenosť vo vnútri organizácie, sloboda experimentovať (vrátane toho robiť chyby a učiť sa z nich), či sieťovanie sa s inými aktérmi (školami, akademikmi, tretím sektorom a pod.).

Na prvom mieste je však skutočné hlboké porozumenie tomu, že centrálnou bytosťou, kvôli ktorej ako škola existujeme, je **samotné dieťa. Jeho najlepší záujem** – celkový fyzický, mentálny, emocionálny, sociálny, morálny a spirituálny rozkvet – musí byť pre všetkých zodpovedných dospelých (zriaďovateľ, vedenie, učiteľia, odborní pracovníci, technický personál) motívom k prelomeniu množstva bariér, ktoré stoja v ceste spolupráci, či k záujmu riešiť množstvo problémov, ktorým škola čelí. Hoci sa táto téza zdá byť samozrejmosťou, opak je pravdou – ako ukážeme nižšie, dianie v škole je motivované mnohými inými cieľmi a samotný úspech žiaka sa stáva len inštrumentom k argumentácii o týchto cieľoch. Vzdelávanie v škole sa musí nastaviť tak, aby žiak v ňom zaujal pre neho zmysluplnú rolu participáciou na školských aktivitách.

To určite všetci poznáte. Vojdete počas prestávky do zborovne a stále tí istí učiteľia hovoria stále o tých istých žiakoch a neustále hodnotia, čo robia, čo nerobia, aký trest im dali (ktorý potom častokrát žiaci ani nezrealizovali a učiteľia neskontrolovali!), ako všetko nastaviť, spočítať, vydeliť a dostať priemernú známku. Prečo sa ale potom aj po takto nastavenom procese tie isté chyby u toho istého žiaka neustále opakujú (napr. nepíše si domáce úlohy, nie je pripravený, nenesí si pomôcky, rozpráva sa počas vyučovania...)?

Hovoríme tu o **personalizácii vzdelávania**, t. j. takom prístupe k výchove a vyučovaniu, pri ktorom sa kladie dôraz na dialogické partnerstvo učiteľa a žiaka. Toto partnerstvo neznižuje význam učiteľa a jeho odbornej autority, ako sa to deje v niektorých extrémnych alternatívnych modeloch typu Summerhill School. Naopak, ide o prístup, v ktorom musí učiteľ použiť všetku svoju expertnosť, aby dokázal identifikovať principiálne jadro vzdelávacích obsahov (tzv. koncepty) a vytvoril dieťaťu priestor, aby ono skrze svoje vlastné preferencie vychádzajúce zo svojho vlastného životného kontextu k týmto obsahom/konceptom prichádzalo. Musí ísť o dialóg, v ktorom sa stretáva hodnotný kultúrny obsah vzdelávania s individuálnymi potrebami dieťaťa. Učiteľia spoločne pomáhajú dieťaťu dospieť k takej úrovni sebariadenia, že žiak vie, ako sa mu učí najlepšie, vie toto vlastné učenie riadiť, dokáže dizajnovat' svoj učebný postup či spoludizajnovat' kurikulum, určovať si a vyhodnocovať čiastkové ciele a je motivovaný učiť sa, pretože chápe, že on je hlavným zodpovedným za vlastné učenie sa. Metaforicky povedané, **prestáva byť cestujúcim v autobuse, ktorý riadi dospelý, ale stáva sa vodičom / pilotom vlastného rozvoja**. Personalizované vzdelávanie pracuje so silnými stránkami, záujmami a osobnými cieľmi dieťaťa, jeho akademickou húževnatosťou, charakterom, cnosťami, talentmi a tzv. rastovým nastavením mysle (pozri bližšie Dwecková, 2006). Termín vychádza zo slova persona – osoba, osobnosť, subjekt – vyjadruje tak kľúčový princíp, že dieťa je *skutočným* subjektom a je *skutočne* jedinečné. A práve v **dialógu** je jeho subjektivita, osoba potvrdzovaná. Ak tento dialóg s ním nevedieme, potom sú všetky tvrdenia vychádzajúce z didaktických poučiek o žiakovi ako o subjekte vyučovania len prázdnymi proklamáciami.

Predstavili sme základný princíp, ktorý stojí na pozadí celej publikácie. V tomto duchu budeme postupne popisovať všetky prvky, ktoré k želanému stavu vedú. Personalizáciu chápeme ako systémové nastavenie vzdelávania v škole. Vychádza teda a je možné len v priaznivej kultúre školy a má dopady na komplexný edukačný dizajn celej školy (obsahy, metódy, hodnotenie, manažment zdrojov, zapojenie všetkých aktérov, architektúru priestorov atď.). Inými slovami, **personalizácia sa týka aj samotných učiteľov**, nielen žiakov. Učiteľ, aby mohol viesť žiakov napr. ku kritickému mysleniu či kooperácii, sám ju musí v profesijnom kolektíve a zo strany vedenia školy zažívať. V škole sa učí každý, aj učiteľia – skrze spôsoby komunikácie vedenia, didaktickú reflexiu s kolegami, či dialóg a spoluprácu na zmysluplných projektoch so študentmi. Preto tvorbu profesijných učiacich sa komunit na škole nechápeme len ako nejakú doplnkovú manažérsku techniku, ale ako zásadný strategický obrat v riadení a vedení školy. Škola nemá len používať techniky učiacich sa komunit, **škola je alebo sa má stať učiacou sa komunitou**.

Nová paradigma školy ako profesijnej učiacej sa komunity - výzva pre rozvoj škôl

„Zlý systém spravidla porazí dobrého človeka“
(W. Edwards Deming)

Z predchádzajúcej state je jasné, že školy nie sú abstraktné jednotky vzdelávania. Škola je vždy skupinou konkrétnych ľudí s konkrétnymi osobnými hodnotovými systémami, potrebami, snami, predstavami či úrovňou charakteru. Títo ľudia nefungujú technicky, ako stroje – na vstupe im zadáte metódy a obsahy vzdelávania a na výstupe bude naučený žiak. Ale napriek tomu, že každý bude s predchádzajúcou vetou súhlasiť, predsa sa v realite ďalšieho vzdelávania učiteľov správame presne v tomto duchu. Učiteľ sa má zúčastniť na školení, tam nadobudnúť nejaké poznatky a zručnosti a potom sa už len očakáva, že príde do školy a implementuje ich do bežného vyučovacieho procesu. D. A. Schön takýto model nazýva „*technická racionalita*“ (1987, s. 3). V skutočnosti sa vlastne ani nesleduje, či zavedenie nejakého nového prístupu má dopady na úspešnosť žiakov. **Učiteľ je častokrát ponechaný na seba**, na svoje vlastné subjektívne zhodnotenie prínosu a aj na vlastné vysporiadanie sa s ťažkosťami, ktoré nejaká inovácia prináša. **Chýba mu jednak profesijná pomoc v analýze toho, čo sa didakticky na hodine deje, ale aj afektívna podpora pri prekonávaní prekážok. A najmä, osamotený len ťažko vidí významnejšie dopady svojej snahy**, pretože ak zásah nie je koordinovaný a riešený spoločne celou skupinou učiteľov pôsobiacich v danej triede, u žiakov nevznikajú nové návyky či nové spôsoby uvažovania.

Profesijnú učiacu sa komunitu bežne tvoria aj menšie skupiny odborníkov fungujúcich v určitej organizácii (príp. online), napr. v škole, ale aj organizácia ako celok môže mať tieto charakteristiky. Členovia takejto komunity preukazujú 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).

Termín „**profesijná**“ odkazuje na spoločnú odbornú oblasť záujmu a jej riešenie na báze vedeckých poznatkov, praktických skúseností overených hodnoverným spôsobom (napr. prostredníctvom akčného výskumu). V diskusiách profesijnej komunity nejde teda len o spontánne rozprávanie sa o problémoch praxe s viac či menej intuitívnymi radami a riešeniami, ale o systematický prístup (pravidelný, opretý o dáta, vyhodnocovaný atď.). Termín „**učiaca sa**“ zdôrazňuje tú skutočnosť, že jej zmyslom je ochota a snaha meniť veci k lepšiemu, ochota meniť zavedené, ale nie vždy funkčné postupy. Preto sa možno stretnúť aj s pojmom komunity kontinuálneho skúmania a zlepšovania (Hord, 2003).

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 sklznú 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 vyučovúcimi rovnaký predmet.“ (pozri tab. č. 1).

Tab. 1 Typy spolupráce v kolektíve učiteľov (Zdroj: Hargreaves & a O'Connor, 2018)

Typy spolupráce učiteľov		Dôvera	
		Nízka	Vysoká
Precíznosť	Vysoká	Vynútená kolegalita	Spolpracujúca profesionalita
	Nízka	Nespolupráca	Neformálna spolupráca

Štruktúry a metódy pomáhajú vytvárať konštruktívne produktívne väzby. Medzilidská 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 **spolpracujúca 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).

Môžeme zhrnúť, že koncept **profesijná učiacu sa komunita** v škole je určený piatimi znakmi (všimnite si, že sa objavujú v celom vyššie popísanom príbehu školy v Poprade):

- dôraz na spoluprácu, vzájomnú kolegalitu a dôveru (deprivatizácia praxe),
- spoločné hodnoty a vízia,
- zameranie sa na učenie sa žiakov (zmyslom existencie učiacich sa komunit je zvýšenie školskej úspešnosti žiakov, ostatné pozitíva sú sekundárne),
- zmysel pre kolektívnu zodpovednosť za učenie sa žiakov a spoločné zdôvodňovanie výchovno-vzdelávacích cieľov a postupov,
- používanie odborného profesijného jazyka a reflektívneho dialógu, ktorým sa rozšíri učenie sa učiteľov (podpora profesionality a expertnosti), spoločné bádanie (kooperatívny akčný výskum) a rozhodovanie na základe odborných argumentov,
- podpora toho, aby sa prax vyučovania stala viac prístupná širšej komunite (sieťovanie s ďalšími aktérmi: rodičia, 3. sektor, iné školy, firmy a pod.).

Vzájomná nadväznosť učiteľov 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 „*tahajú za jeden povraz*“ (City et al., 2016). V konečnom dôsledku **musia úspech školy ako profesijnej učiacej sa komunity zažiť žiaci**.

Profesijné učiace sa komunity sú tiež 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.

Malý experiment s naším myslením

Teraz nám dovoľte jeden krátky experiment, ktorého subjektom aj hodnotiteľom zároveň budete vy. Rozumiete tomu, ako funguje zips? Ak ste si na otázku odpovedali kladne, zoberte teraz do rúk pero a papier a čo najdetailnejšie tento mechanizmus popíšte. Vysvetlite všetky kroky, ktoré sa dejú pri zipsovaní. Beží vám čas...

Do akej miery ste to skutočne dokázali? Akú známku by ste si dali? Ako ste svoju vedomosť o tom, ako funguje zips, hodnotili pred tým, než ste ho mali presne popísať, a ako teraz?

Tento experiment realizovali dvaja kognitívni vedci Steven Slomach a Philip Fernbach, pričom preukázali, že ľudia mimoriadne nadhodnocujú svoje vedomosti na základe nejasej predstavy vychádzajúcej z bežného denného používania vecí. Väčšina účastníkov presvedčivo odpovedala, že technológii zipsu rozumie veľmi dobre, napokon, používajú ho denne. Potom boli vyzvaní, aby presne vysvetlili, ako teda zips funguje. Skoro nikto to nedokázal. A to je ukážka ilúzie poznania – myslíme si, že vieme veľa, pretože bežne pracujeme s vedomosťami druhých, akoby boli naše.

Vo svojej rovnomennej publikácii *Ilúzia poznania* (The Knowledge Illusion, 2017) títo výskumníci presvedčivo ukazujú, ako je naše poznanie postavené na našich sociálnych väzbách. Tvrdia, že jednotlivci vedia trápne málo o svete a ako dejiny postupujú, vedľa stále menej a menej. Lovci v dobe kamennej dokázali vyrábať oblečenie, zapáliť oheň bez zápaličiek, uloviť zajaca či uniknúť levom. My si dnes myslíme, že vieme značne viac, v skutočnosti však ako jednotlivci vieme ďaleko menej. Pri napĺňaní väčšiny našich potrieb sa totiž spoliehame stále viac na expertízu druhých ľudí.

„Ludská myseľ nie je ako počítačová pamäť, dizajnovaná pre udržanie stohov informácií. Myseľ je skôr flexibilný riešiteľ problémov, bola vyvinutá na vyňatie len tých najužitočnejších informácií, ktoré vedú k rozhodnutiam v nových situáciách. Jednotliví ľudia u seba skladujú len veľmi málo detailných faktov. V tomto zmysle sme ako včely a spoločnosť ako úľ: naša inteligencia spočíva nie v individuálnych mozgoch, ale skôr v kolektívnej myslí“ (Sloman & Fernbach, 2017, s. 5).

Možno ešte z pedagogických štúdií si pamätáte na sociokultúrnu teóriu L. S. Vygotského ktorá tvrdí, že kooperácia vedie ku kognitívnemu rastu, pretože obaja (alebo viacerí) účastníci riešenia úlohy ponúkajú ich vlastnú perspektívu, čo prináša zdieľané porozumenie situácii. Podľa Vygotského (2004) sociálne spolužitie nie je len

nápomocným momentom, ale dokonca nevyhnutnou podmienkou rozvoja nových zručností a ideí. Ak Vygotského tézy veľmi zostručníme, môžeme povedať, že **„akékoľvek ľudské vedomie je od pôvodu sociálne, rodí sa z našej participácie v sociálnom prostredí a je ňou formované“**.

To, čo chceme týmito poznámkami dosiahnuť, je zdôraznenie, že sociálna klíma v škole (sebavnímanie kolektívu učiteľov ako komunity) a kvalita výchovy a vzdelávania (profesionalita tejto komunity) nie sú dve oddelené veci, ktoré akosi spolu súvisia, ale ide o jednu spoločnú vec. Tak ako je oceľ zliatinou železa, uhlíka a ďalších prvkov, pričom samotná železná ruda by bola pre stavbu len bezcenným materiálom, tak až komunita, v ktorej vzniká spoločné profesijné vedomie (o hodnotách, organizácii či didaktike), je definičným znakom kvality školy. A naopak, toto spoločné profesijné vedomie bez „komunitnosti“ učiteľského kolektívu nikdy nevznikne.

Kultúra školy ako základný predpoklad akejkoľvek zmeny

Krátka sebareflexia

Ak ste riaditeľ(-ka), skôr, ako budete čítať ďalej, pokúste sa najprv odpovedať si čo najúprimnejšie na nasledujúce otázky. Presnejšie povedané, ide o výroky, ktoré popisujú bežné školy na Slovensku a Vašou úlohou bude rozhodnúť sa, do akej miery s tým-ktorým výrokom súhlasíte:

	Vôbec nesúhlasím – úplne súhlasím				
1. Všetku svoju energiu miňam na splnenie legislatívnych a ekonomicko-hospodárskych záväzkov, a na vnútorný sebarozvoj školy (napr. tvorbu profesijných komunit učiteľov) mi už energia ani motivácia nezostáva.	1	2	3	4	5
2. Neustále očakávam nové opravné zásahy zo strany nadriadených orgánov a kontroly ohľadom ich zavádzania a plnenia.	1	2	3	4	5
3. Charakterizuje ma snaha o poriadok a disciplínu v škole. Preferujem dlhodobu overenú prax, ktoré predstavujú možno nie vynikajúci, ale aspoň istý výsledok.	1	2	3	4	5
4. Vďaka opretiu sa o takto zaistené výsledky, sa nemusím obávať externého hodnotenia školy. Ak by som začal/-a príliš experimentovať, hodnotenie by sa zhoršilo a mohol/-a by som mať z toho zbytočné problémy.	1	2	3	4	5

5. Viem sa dobre postarať o vybavenie školy. Samotnú kvalitu vyučovania, až na občasné hospitácie, nemám čas riešiť. Na to sú predsedovia predmetových komisií. Riešim len vypuklé prípady, keď sú na učiteľa veľké sťažnosti rodičov.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Ak ste pri všetkých uvedených výrokoch reagovali číslami 4 alebo 5, môžete túto knihu buď odložiť ako pre vás neprínosnú, alebo budete potrebovať zásadne prehodnotiť, čo považujete za konečný zmysel školy. Ak k takémuto prehodnocovaniu príde, uvedomíte si, že vás čaká veľmi náročná cesta zmeny celej kultúry školy. Na tejto ceste vás predkladaná publikácia chce sprevádzať.

Centrálnou motivačnou ideou, ktorá môže pomôcť prekonať ťažko odhadnuteľné množstvo problémov spojených so zmenou kultúry školy, je **vôľa skutočne odpovedať na rozvojové potreby každého žiaka**. Nie proklamatívne, nie povrchné, ale autenticky, s reálnym dopadom, ktorý sa bude podobat' na vyššie uvedený príklad v príbehu.

Škola je pre nás prostredím, v ktorom sa žiak neučí len v rámci formálneho vzdelávania, ale **učí sa skrze kultúru, ktorú v škole zažíva**. V školskom prostredí, kde prevláda správanie, ktoré dlhodobo potiera významné hodnoty a potreby, niektoré idey ani nemôžu byť mysliteľné. Niežeby neboli proklamované (napr. „vedieme žiakov k demokratickým hodnotám a kritickému mysleniu“), ale tieto proklamácie nemajú žiadny obsah, sú prázdne, naplnené nanajvýš nejakými parciálnymi aktivitami, ktoré nemajú želaný efekt. Kultúra školy vychováva výraznejšie a s oveľa väčším dopadom, než formálne organizované činnosti. Nejde pritom len o žiakov, kultúra školy významne podmieňuje aj myslenie, prežívanie a konanie učiteľov. Ak napríklad riaditeľ vedie poradu mocensky, nepripúšťa v skutočne problematických bodoch diskusiu, stretnutie chápe len ako nástroj na efektívny prenos svojich požiadaviek, ako môže očakávať, že učiteľ bude v triede so žiakmi komunikovať dialogicky a naozaj viesť žiakov ku kritickému mysleniu?

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

Akákoľvek významná zmena či inovácia v škole, ktorá nie je podporená zmenou kultúry (teda najmä hodnotových preferencií), bude pravdepodobne pohltená 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).

Caldwell a Spinks (2013) rozlišujú na základe dlhodobého porovnávacieho výskumu školských systémov a riadenia škôl v desiatkach krajín osem rôznych typov škôl. Tieto typy sú výsledkami kombinácie troch premenných: a) miery *autonómie* – úrovne, do akej škola má autoritu a zodpovednosť robiť rozhodnutia v rámci centrálne určenej sústavy cieľov, politík, štandardov a kompetencií, b) miery *vonkajšej kontroly* – aj v rámci vyššej miery autonómie môžu byť niektoré aspekty viac alebo menej kontrolované, c) miery *otvorenosti* – úrovne, do akej je škola otvorená vonkajším ideám a vplyvom.

Dovoľme si ich teóriu pre účely našej práce zjednodušiť. V súčasnom legislatívnom a organizačnom nastavení správy škôl možno školy rozdeliť do troch základných kategórií:

- a) **administratívne fungujúce**, ktoré 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 ľpejú na „dlhodobo overených praktikách“, ktoré (hoci zjavne nefunkčné) predstavujú ostrov istoty;
- b) **seba-riadiace**, ktoré sa snažia prebrať na seba výrazne viac zodpovednosti (nielen právnu subjektivitu) a usilujú sa optimalizovať život a chod školy do jedného kompaktného organického celku, ktorý by citlivo reagoval na potreby všetkých aktérov, ale chýba im potrebný podporný ekosystém na dosiahnutie výraznejšieho úspechu a dlhodobé udržanie takéhoto systému (toto ich stojí veľa síl);
- c) **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. Tieto proaktívne školy mnohé z vonkajších opravných zásahov zo strany nadriadených inštitúcií vnímajú ako neskoré a nesystémové, lebo škola sama nimi riešené problémy už dávno systémovo ošetrila preventívnymi a proaktívnymi činnosťami.

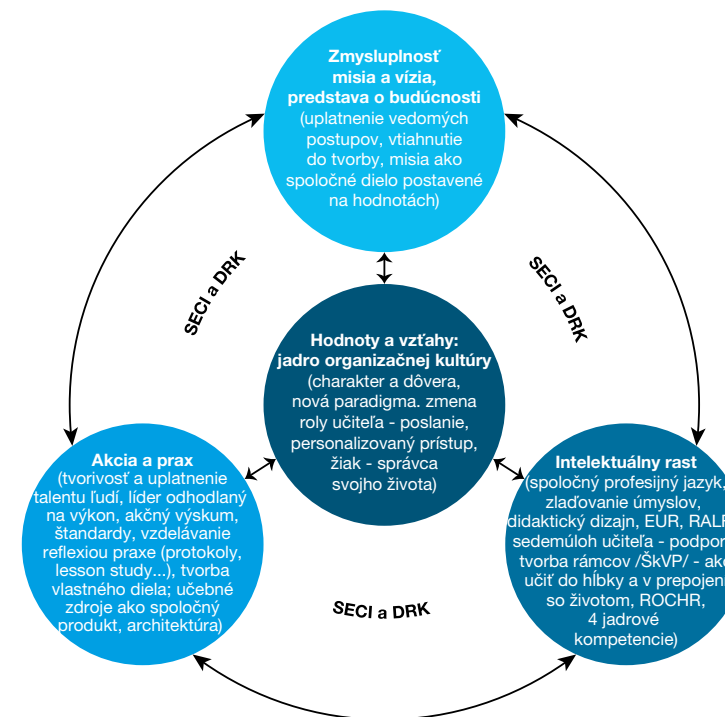
Ako ste si určite všimli, vyššie ponúknutý krátky sebarefektívny dotazník vlastne kopíroval fenomény, ktoré definujú tzv. administratívne fungujúce školy. Môžete sa teda pýtať aj pozitívne – nadobúdame ako škola charakteristiky seba-riadiacich alebo seba-transformujúcich sa škôl? Vznik profesijných učiacich sa komunít je predpokladom vstupu do týchto vyšších stupňov vývoja kultúry školy.

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).

Model komplexného rozvoja školy

Na záver úvodnej kapitoly chceme predstaviť schému, podľa ktorej sa budeme pohybovať v ďalších častiach predkladanej publikácie. Ide teda o grafický obraz obsahu tejto knihy.

Schéma 2 Model komplexného rozvoja školy



V samotnom centre školy ako profesijnej učiacej sa komunity sú hodnoty, na ktorých je postavená jej kultúra. O tieto hodnoty sa opierajú vzájomné vzťahy vedenia – učiteľov – žiakov a rodičov. Ony slúžia ako univerzálne princípy riešenia problémov a odpovedania na denno-denné výzvy a pôsobia na všetky ďalšie oblasti života školy. Na prvom mieste ovplyvňujú spoločné chápanie poslania školy, teda jej misiu a víziu. Tieto dva pojmy sa líšia. Ak misia je všeobecne formulované poslanie, vízia potom reprezentuje realistický, dôveryhodný a atraktívny obraz o budúcnosti organizácie. Ponúka cieľ, ktorý láka, t.j. rovnako dôležité sú obe jej stránky – kognitívna aj afektívna (je tu istá analógia so samotným pojmom „profesijná komunita“ – aj tam ide o funkčný súlad kognícií a emócií). Vízia a hodnoty potom vedú ku konkrétnym strategickým rozhodnutiam ohľadom intelektuálneho rastu všetkých aktérov: škola nie náhodne, ale s porozumením a s oporou vo vízii projektuje ďalšie vzdelávanie učiteľov, tvorí školský vzdelávací program,

podporuje vznik potrebných štruktúr v organizácii (napr. nielen predmetových komisií, ale aj ročníkových skupín učiteľov pre tvorbu tematických celkov a medzipredmetových vzťahov), prispôsobuje rozvrh tak, aby boli možné vzájomné pravidelné návštevy učiteľov na hodinách (napr. metódou lesson study, viď kap. 5.4), jasne definuje roly a poslanie učiteľov, dbá o to, aby postupne vznikol spoločný profesijný jazyk, t.j. všetci priradovali rovnakým pojmom rovnaké významy v duchu *lege artis** a pod.

Dobré medzilidské vzťahy, vízia školy a strategické a manažérske rozhodnutia školy sa musia pretaviť do vyučovacej praxe, na čo slúžia rôzne metódy a techniky prepájania teórie a praxe: akčný výskum, didaktické reflexie, pravidelné evalvácie a pod. **Toto je pointa. Všetky predchádzajúce komponenty modelu rozvoja školy, ktoré sme spomenuli, slúžia na to, aby sa skvalitnila priama vyučovacia prax, t.j. to, čo sa deje v didaktickom jadre***. Naše najlepšie idey o riadení a manažmente nezapríčinia to, že sa zlepší učenie sa žiaka. Nanajvýš, ak dobre fungujú, vytvárajú *podmienky*, ktoré ovplyvňujú didaktické jadro. Skutočné učenie sa prebieha v triede, nie v kabinete, nie v riaditeľni, nie v metodickom centre, na Štátnom pedagogickom ústave, či iných organizáciách alebo inštitúciách okolo triedy. Školy sa nezlepšujú politickými a manažérskymi zaklínadlami; zdokonaľujú sa prostredníctvom zložitej a náročnej práce pri vyučovaní a učení sa (porov. City et al., 2009). Ale aj opačne, dobre reflektovaná prax nám umožňuje s porozumením revidovať naše stratégie, kurikulum, učiteľské roly a pod. Didaktická reflexia učiteľov tak zároveň posilňuje vzťahy a hodnoty komunity.

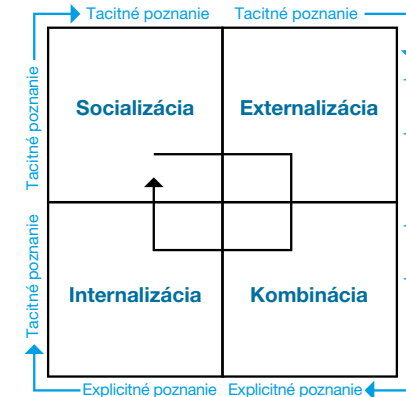
Tieto procesy vzájomného ovplyvňovania sa jednotlivých komponentov sa dejú neustále – či si ich uvedomujeme, alebo nie. Samozrejme, pre rozvoj školy je lepšie, ak si ich uvedomujeme. **Učitelia sa učia tým, že to, čo zažívajú, reflektujú, pričom si v spoločnej komunikácii tvoria vlastný profesijný jazyk, následne malé zmeny na základe reflexie skúšajú znovu v praxi, čím ich zvnútorňujú a znovu zažívajú novú skúsenosť, ktorú reflektujú atď...** Inými slovami, profesijné komunity napomáhajú učiteľom transformovať ich *tacitné znalosti** a postupy, aby sa stávali explicitnými. Pozitívna zmena v akejkoľvek organizácii sa teda odohráva v cykle, ide o kontinuálny proces socializácie, externalizácie, kombinácie a internalizácie (tzv. SECI model, Nonaka & Takeuchi, 1995, pozri schému č. 3). Manažment školy musí zariadiť, aby sa tento proces stal bežnou súčasťou života všetkých učiteľov.

Príklad fungovania modelu SECI v škole:

Socializácia: mnoho z toho, čo sa učiteľ vo svojej kariére naučil a používa, nadobudol pozorovaním, napodobňovaním kolegov a neformálnym delením sa o vlastné zážitky z triedy medzi kolegami. Spôsoby, ako si organizuje čas, ako rozpráva o vyučovaní; prvky, ktoré považuje za dôležité; mnohé návyky riadenia správania v triede atď., to všetko prijal za svoje častokrát bez toho, aby si to zvlášť uvedomoval a pomenovával. Sám by bol prekvapený, ak by sa videl napr. na videonahrávke. Vzniká u neho tzv. tacitné poznanie,

ktoré sa dá v skratke vyjadriť výrazom: „*Vieme viac, než dokážeme povedať*“ (Polanyi, 1966, in Švec, 2012, s. 390). Ide o najtradičnejší spôsob učenia sa, je prítomný v akejkoľvek ľudskej komunite.

Schéma 3 SECI model - motor tvorby poznania v organizácii (Zdroj: Nonaka & Takeuchi, 1995)



Externalizácia: keď však vznikne v rámci školských procesov problém, niečo, čo všetkých vyrušuje zo zabehnutých koľají, napr. prekvapivé náhle zhoršenie výsledkov žiakov v matematike, zvyčajne to prinúti učiteľov o ňom rozprávať, popísať ho, rozobrať (analyzovať) ho. Predpokladá to, samozrejme, motiváciu, vôľu a ochotu komunikovať, ale aj schopnosť pomenovať veci tak, aby im ostatní rovnako rozumeli. Ak napr. učiteľ povie, že výsledky v matematike sú zlé, pretože žiaci nerozumejú zlomkom, jeho vyjadrenie nie je presné a ostatní si môžu pod pojmom „nerozumieť zlomkom“ predstaviť rôzne obsahy: nerozumejú funkcii menovateľa ako deliteľa celku na presne daný počet dielov? Nedokážu z textu zadania vyčítať, ktorý údaj by v matematickom vyjadrení mal reprezentovať čitateľa a ktorý menovateľa? Nemajú osvojené základné postupy násobenia zlomkov? Alebo ide o kombináciu rôznych problémov? Akú presne? V akej miere? Ako to vieme? Aké o tom máme dáta / dôkazy? Externalizácia teda znamená proces reflexie praxe a čo najpresnejšieho delenia sa o vlastné znalosti, ktoré vyžaduje spoločný a jasný jazyk.

Kombinácia: Keď sa presne pomenuje problém, učitelia môžu spoločne na predmetovej komisii uvažovať, čo k nemu viedlo, ako ho riešiť, aké príklady a postupy by žiakom pomohli. Kombinujú a integrujú tak rôzne znalosti a vytvárajú akýsi systém – jasnú nadväznosť krokov – o ktorom predpokladajú, že bude v praxi fungovať.

Internalizácia: Závery diskusií, ktoré skupina (komunita / predmetová komisia) viedla, sa potom učiteľ snaží vložiť do svojej praxe. Sám sa učí vytvárať príklady a podnety pre žiakov, ktoré zodpovedajú systému, ako si ho vo fáze kombinácie všetci učitelia spoločne

vytvorili a pomenovali. Pre neho samého to znamená nácvik a cvičenie nových zručností, ktoré vytvárajú nový návyk a stávajú sa následne predmetom spontánneho učenia sa ďalších členov komunity (teda inými slovami *socializácie*, čím sa začína nový cyklus učenia sa v organizácii).

Popísaný proces sa deje vo všetkých oblastiach a témach učenia sa v organizácii. Aj predkladaná publikácia je svojím spôsobom typ externalizácie, ktorou autori pomenovávajú svoje skúsenosti s prácou v škole a so školami. Táto kniha sa môže stať sprievodcom práve v reflexii praxe vašej školy v mnohých oblastiach jej života. Tieto oblasti kladieme do uceleného modelu (pozri Schému 2 vyššie) a ponúkame množstvo reflektívnych nástrojov, aby vznikajúca profesijná komunita učiteľov na vašej škole mala dostatok podnetov na vlastnú reflexiu a našla spoločný jazyk, ktorý zabezpečí základné porozumenie a súlad v potrebných rozhodnutiach a praktických krokoch.

Hlavným nástrojom reflexie je metóda didaktických reflektívnych komunit (DRK), o ktorej píšeme v poslednej kapitole tejto knihy.

Hodnoty a vzťahy – jadro organizačnej kultúry školy

V tejto kapitole sa budeme zaoberať témami, ktoré v sebe zahŕňa stredný kruh v grafike modelu komplexného rozvoja školy (pozri Schému 2 vyššie). Umiestnili sme ich do stredu a uvádzame ich na prvom mieste preto, lebo sú najdôležitejšie. To neznamená, že sa na pomyslenej časovej osi má nimi riadiť zaoberať najprv. Znamená to, že **keďkoľvek a čímkoľvek sa v škole zaoberá, úspešnosť toho bude stáť a padať na uvedených princípoch**. Hodnoty a dobré vzťahy nevznikajú tréningom v špeciálne určenom čase, aby sa potom dali využiť v ostatných činnostiach školy (vyučovanie, manažment, profesijný rozvoj učiteľov). **Vznikajú priamo v týchto činnostiach**. Samozrejme, je veľmi užitočné o nich rozprávať a snažiť sa o ich spoločné porozumenie (aj o tom je vyššie popísaný model SECI), no vždy má ísť o reflexiu praxe, nie o umelé formulovanie nadnesených téz, ktoré sa napokon stávajú pascami, pretože ľudia úzkostlivo sledujú ich dodržiavanie a stávajú sa precitlivenými, ak ich niekto narúša. Ide o analógiu známeho psychologického fenoménu, keď sa človek snaží dosiahnuť šťastie – nedosiahne ho tým, že sa neustále sám seba pýta, či už je šťastný, ale napr. jednoduchým angažovaním sa pre druhých, praktickým pomáhajúcim správaním. Šťastie je teda skôr sekundárny dôsledok dobrých praktických rozhodnutí, než výsledok neurotického sebaopozorovania sa. Podobne pohodové medziľudské vzťahy v organizácii nevznikajú ich neustálym tematizovaním, ale jednoducho úctou, dodržiavaním záväzkov, či obetavosťou v bežných pracovných úlohách.

Iste, v špecifických prípadoch je vhodné, aby celý pedagogický kolektív absolvoval presne metodicky pripravený zážitkový pobyt pre posilnenie sociálno-emocionálnej klímy, tréningy asertívnych stratégií riešenia konfliktov, či efektívnej komunikácie. Sú to stále však len techniky medziľudskej interakcie. Bez osobnej morálnej integrity, ktorá sa prejaví pri prvej stresujúcej situácii či konflikte, sa rýchlo efekt takýchto tréningov stráca. Na konci tejto kapitoly (v podkapitole *Ako mapovať hodnoty a rozvojové potreby školy*) uvádzame podrobný popis jednej z možností, ako pristupovať k reflexii hodnôt našej školy ako komunity. Na tomto mieste chceme skôr zdôrazniť niekoľko princípov, ktoré platia vo všeobecnosti a tvoria optimum toho, kam by mali aktéri školy spoločne smerovať.

Hodnoty a vzťahová dôvera

V rámci jedného výskumu sme sa pýtali učiteľov z dvanástich škôl popri mnohých iných aj jednu jednoduchú otázku: čo na svojej škole oceňujete? Zaznievali, samozrejme, rôzne myšlienky, ale výroky učiteľov jednej zo škôl nás zvlášť zaujali. Citujeme úplne presne:

„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...“; „Páči sa mi nekonfliktné podporujúce prostredie, chápujúce vedenie a možnosť rásť.“; „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.“; „Jednoznačne musím vyzdvihnúť kolektív učiteľov a vedenie. Predovšetkým nastavenie učiteľov a vedenia, kde je žiak na prvom mieste.“; „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, rešpekt, spolupráca, iniciatíva, aktivita atď.)“ a pod.

Uvedené výroky neboli ojedinělými výstrelmi pár optimistických učiteľov, ktorí mali práve dobrý vzťah s pani riaditeľkou, skôr reprezentovali kultúru celej školy, čo dokazovalo mnoho ďalších dát, ktoré sme o jednotlivých školách zozbierali.

Ako je to možné? V porovnaní s mnohými inými školami tieto vyhlásenia znejú ako z iného sveta. Zjavne na tejto škole pôsobila mimoriadne schopná, odborne zdatná, ale aj ľudsky zrelá pani riaditeľka, ktorá dlhodobo budovala vzájomnú dôveru medzi sebou a učiteľmi, ale aj medzi učiteľmi navzájom.

A. Bryk a B. Schneiderová (2002) rozlišujú **tri typy dôvery v organizácii: organickú, zmluvnú a vzťahovú dôveru**. V prvom prípade ide o dôveru postavenú na presvedčeníach a viere jednotlivcov, zväčša v rámci menších komunit, v morálnu autoritu určitej sociálnej inštitúcie. **Organická dôvera v danú inštitúciu je menej závislá na jednotlivcovi, je odolnejšia voči individuálnym zlyhaniam, pretože spoločné hodnoty sú súčasťou dlhodobo tvoreného explicitného alebo implicitného étosu**. Príkladom môžu byť niektoré cirkevné alebo komunitné školy – rodičia, učitelia aj deti veria v správnosť systému, morálny charakter vedenia, vytvárajú silné sociálne väzby a spoločnú víziu, v rámci ktorej zdieľajú morálnu zodpovednosť za svoje správanie voči druhým aj sebe. Niektoré školy na Slovensku boli už zakladané s takýmto hodnotovým nastavením (napr. Narnia v Bratislave, 1. súkromné gymnázium v Bratislave, Škola u Filipa v Banskej Bystrici, Spojená škola sv. Františka z Assisi v Bratislave a i.), niektoré školy k takémuto étosu prišli skrze pomerne namáhavú transformáciu (napr. Spojená škola Letná v Poprade, ZŠ J. A. Komenského v Bratislave; ZŠ v Modranke-Trnave, ZŠ v Budimíre, Spojená evanjelická škola v Martine a i.). Niektoré školy, naopak, s takýmto étosom vznikli, ale postupne ho stratili.

Ale existujú aj iné kultúry v organizáciách. Postoje organickej dôvery nevznikajú v moderných (prioritne komerčných) inštitúciách, ktoré sú typické väčšou otvorenosťou a fluktuáciou, teda ich členovia si k nim nevytvárajú celoživotný vzťah. V týchto typoch inštitúcií **vzniká dôvera skôr na základe „dohody“**. **Jednotlivci a inštitúcie tu stoja voči sebe vo viac formálnejšom vzťahu, základ sociálnej interakcie je primárne materiálny a inštrumentálny**. Prirodzene, aj v tomto prostredí môžu časom vznikať osobné priateľstvá, napriek tomu však morálno-etická dimenzia záväzku voči inštitúcii je slabá alebo vôbec neexistuje, hranice lojality sú dané hranicami pragmatických úloh.

Vzťahová dôvera je tretím typom dôvery, pričom má isté znaky organickej aj zmluvnej dôvery. V škole je skrze mravný étos (organická dôvera) posilňovaná jasným súborom rolových očakávaní a povinností medzi jednotlivými aktérmi (zmluvná dôvera). Jej rast je závislý od ich zosúladenia, teda aj presnej komunikácie. Ak majú napr. rodičia neprímerané očakávania, čo sa týka možností učiteľa ovplyvniť učebné výsledky ich potomka, a ten nedokáže relevantne vysvetliť limity vzdelávacieho procesu, príp. učebných schopností dieťaťa, nutne prichádza k poklesu dôvery. Napriek slabším výsledkom žiaka môže byť ale vzťahová dôvera posilnená osobným záujmom učiteľa. Alebo naopak, dôvera na základe formálne kladných výsledkov môže byť znižovaná prisúdením egoistických či nemorálnych motívov, napr. dôvera učiteľov voči riaditeľovi v čase zavádzania (možno primeraných a kvalitných) inovácií môže byť narúšaná vnímaním riaditeľa ako príliš ambiciózneho, zameraného na vonkajší obraz školy a kariéry.

Takto definovaná dôvera zahŕňa **niekoľko dimenzií** (porov. Bryk a Schneiderová, s. 23-26). Všimnite si, že ich v skutočnosti vieme rozoznať vo vyjadreniach učiteľov, ktoré sme uvádzali v úvode tejto podkapitoly:

- 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 naplňuje potrebu prijatia, 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. Napriek tomu, že jednotlivci nemusia mať dostatočné znalosti na vyhodnotenie krokov vedenia a tých druhých, ich videnie situácie na škole je dôležité;
- c) **osobný záujem o druhých** – typickou pre školské prostredie je vzájomná závislosť a istá zraniteľnosť ľudí v ňom. 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. Napr. riaditeľ zvyšuje svoju dôveryhodnosť už tým, že sa úprimne zaujíma o osobné záležitosti učiteľov (potreby), mimo ich pracovných povinností, alebo že aktívne podporuje kariérny rast učiteľov. Učiteľ zasa pripravuje pre žiakov dodatočné mimokurikulárne možnosti pre sebarozvoj – výlety, diskusie, tvorivé dielne a pod. Personalizácia vzdelávania, o ktorej píšeme v tejto publikácii na mnohých miestach, je vlastne systematickým prvkom osobného záujmu o žiaka.

- d) **integrita** – ide o súlad 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. V školskom prostredí jednou z takýchto zásad je napr. „*dieta na prvom mieste*“: keď vzniknú konflikty medzi učiteľmi, príp. vedením a učiteľmi takáto zásada účinne znižuje tendencie k nekonštruktívnym napätiam. Dôležité je dodať, že 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 spolupracovníkov dôveryhodnosť.

Jednoducho, **dôvera sa získava len klasickým staromódnym spôsobom – treba si ju zaslúžiť**: plnením sľubov, súladom medzi slovami a činmi, vernosťou v nasledovaní hodnôt aj napriek prekážkam, 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**.

Z uvedeného popisu je jasné, že **étos a organická, zmluvná a vzťahová dôvera presahujú pojem klímy školy**. Ide skôr o niečo, z čoho klíma školy ako ich vonkajší prejav vychádza.

Zisťovanie úrovne vzťahovej dôvery v škole: riaditeľ - učiteľia

Ak popri bežnom pozorovaní správania učiteľov máte záujem získať aj kvantitatívne dáta vyjadrujúce mieru úrovne vzťahovej dôvery kvám alebo učiteľov medzi sebou navzájom, môžete využiť nasledujúci krátky dotazník obsahujúci niekoľko výrokov a otázok. Upravili sme ho na základe inšpirácií z pôvodného zdroja (Bryk & Schneider, 2002). Respondenti sa vyjadrujú na 4-stupňovej škále:

	Vôbec nesúhlasím	–	úplne súhlasím	
1. V tejto škole môžeme celkom bežne a bez obáv hovoriť s riaditeľom/-kou o našich pocitoch, obavách, či frustráciách.	1	2	3	4
2. Riaditeľ/-ka sa naozaj stará o osobnú pohodu členov pedagogického zboru.	1	2	3	4
3. Keď niečo náš/naša riaditeľ/-ka povie, môžem tomu dôverovať.	1	2	3	4
4. Riaditeľ/-ka tejto školy je efektívnym/-ou manažérom/-kou, ktorý/-á dokáže viesť túto školu plynulo a bez väčších problémov.	1	2	3	4
5. Riaditeľ/-ka stavia potreby našich žiakov pred svoje vlastné záujmy.	1	2	3	4
6. Riaditeľ/-ka má dôveru v odborné schopnosti svojich učiteľov.	1	2	3	4
7. Riaditeľovi/-ke osobne záleží na profesijnom rozvoji jednotlivých učiteľov.	1	2	3	4
8. Skutočne rešpektujem nášho/našu riaditeľa/-ku aj ako pedagóga.	1	2	3	4
9. Do akej miery sa cítite byť rešpektovaný vašim/vašou riaditeľom/-kou?	Vôbec 1	– 2	Vo veľmi veľkej miere 3	4

Výsledné skóre sa môže pohybovať v rozmedzí od 9 po 36 bodov. Vhodné je vyhodnocovať ho spoločne za všetkých učiteľov školy, ale zároveň sledovať aj to, či celkový priemer nie je ovplyvnený niekoľkými respondentmi s extrémnymi hodnoteniami (na oboch stranách spektra: tak príliš zápornými ako aj príliš kladnými). V štatistike majú takéto extrémne výsledky názov „outlier“ (angl. outsider alebo aj bludný balvan) a určujú sa výpočtom tzv. štandardizovaných hodnôt. Vy sa nemusíte príliš trápiť štatistikou, niekedy je outlier rozoznateľný na prvý pohľad (napr. samé voľby 1 alebo 4). Ak sa takýto úkaz vyskytne, je vhodné vylúčiť ho z počítania priemeru. Na druhej strane je potrebné uvažovať, čo respondenta k extrémnemu postojovi viedlo. Hoci sú dotazníky anonymné, riaditeľ môže aspoň verejne ponúknuť priestor na osobný dialóg s úprimným záujmom riešiť skrytý konflikt alebo si aspoň vyjasniť dôvody nespokojnosti učiteľa. Priemerný výsledok pod hodnotu 2,5 indikuje pre riaditeľa nutnosť hľadať cesty, ako dôveru učiteľov k svojej osobe zvýšiť. Okrem štyroch kategórií dôvery, ktoré sme spomenuli vyššie a na ktorých by mal pracovať neustále, môže sa pozrieť aj na priemery jednotlivých položiek tohto dotazníka. Je možné, že ho učiteľia z ľudského (sociálno-emocionálneho) hľadiska (položky 1 – 3 a 9) vnímajú pozitívne, no prekáža im slabší

manažment, či nízky záujem o ich profesijný rast. Detailná analýza mu môže pomôcť spresniť vlastnú sebareflexiu.

V ďalšej tabuľke uvádzame položky, ktoré sledujú vzťah medzi učiteľmi navzájom.

Zisťovanie úrovne vzťahovej dôvery v škole: učiteľia navzájom

Z rovnakého pôvodného zdroja (Bryk & Schneider, 2002) ponúkame aj šesť položiek, ktoré zisťujú mieru dôvery medzi učiteľmi navzájom. Respondenti sa vyjadrujú na 4- alebo 5-stupňovej škále, v závislosti od otázky:

1. Koľko učiteľov na tejto škole sa naozaj starostlivo zaujíma o svojich kolegov?	žiadni – niektorí – asi polovica – väčšina – skoro všetci	1	2	3	4	5
2. Učiteľia na tejto škole si dôverujú navzájom.	vôbec nesúhlasím – úplne súhlasím	1	2	3	4	
3. V tejto škole môžeme celkom bežne a bez obáv hovoriť so svojimi kolegami o našich pocitoch, obavách, či frustráciách.		1	2	3	4	
4. Učiteľia na tejto škole si vážia a rešpektujú svojich kolegov, ktorí berú na seba zodpovednosť za rôzne školské iniciatívy a projekty.		1	2	3	4	
5. Učiteľov, ktorí sú naozaj dobrí vo svojich predmetoch, si ostatní kolegovia vážia a oceňujú.		1	2	3	4	
6. Do akej miery sa cítite byť rešpektovaný/-á vašimi kolegami a kolegyňami v škole?	vôbec – vo veľmi veľkej miere	1	2	3	4	

Priemerné skóre pod úroveň 2,5 indikuje vážny nedostatok vzájomnej vzťahovej dôvery medzi učiteľmi. Problém by mohol byť riešený konkrétnymi intervenciami, napr. organizovaním zážitkových aktivít pre posilnenie sociálno-emocionálnej klímy v pedagogickom zbore (napr. víkendov sociálno-psychologického výcviku, etickej výchovy pre všetkých a pod.). Avšak **systemové prekonanie vzájomnej nedôvery medzi učiteľmi sa môže diať len cez úprinnú sebareflexiu vlastných postojov a správania cez otvorené diskusie, počas ktorých sa ujasňujú roly jednotlivých ľudí v škole** (pozri podkap. zmena roly učiteľa). Diskusie majú viesť nielen k vysvetľovaniu vzájomných očakávaní, ale aj k reálnym rozhodnutiam (plánom a konkrétnym krokom), ako je možné prakticky tieto očakávania naplniť. Zároveň cez dôslednú reflexiu vyučovacej praxe (pozri metodiky v poslednej kapitole tejto knihy) je možné identifikovať miesta, v ktorých potrebujú jednotlivci účinnú didaktickú pomoc. Toto vyžaduje osobitný priestor a čas, teda premyslený manažérsky zásah vedenia, ale ide o nevyhnutnú investíciu.

Charakter (etika cnosti), charakterný a charizmatiký líder, rastové myslenie

Snád nič nekolíže vo vedomí aktérov v rôznych profesiách na celej škále spektra od mimoriadne dôležitého až po celkom nepodstatné tak ako status dôležitosti etických otázok a morálneho charakteru. Kým pre jedných je morálna problematika centrálnou témou a vlastný charakter chápu ako základný odrazový mostík pre akúkoľvek inú činnosť, pre iných sú tieto otázky skôr formálnou povinnou jazdou, ktorej sa venujú niekde na záver svojich textov. Status, aký prikladáme etike, sa často prejavuje aj v jazyku, ktorý používame, napr. hovoríme o tvrdých a mäkkých vedomostiach a zručnostiach, kde „tvrdé“ sú tie pragmatické, napr. prírodovedné a technické, a „mäkké“ tie humánne, sociálne, či morálne. Akoby kostrou všetkého (to tvrdé) bola fyzika a naopak, metafyzika len akýmsi mäkkým obalom, prílepkom. Pritom prax života ukazuje presný opak: zmysel pragmatickým vedomostiam dáva až ich humánny, morálny základ (viď aktuálne tragické udalosti na Ukrajine a putinovská hrozba jadrového konfliktu). Bohužiaľ, aj vo výskume a vzdelávaní sa dnes preferuje tzv. ekonomická využiteľnosť a aplikačná hodnota všetkého, čo sa má skúmať a učiť. Výsledkom je, že „produkuje“ (hľa, aká terminológia) výkonných, no nešťastných až depresívnych ľudí, bez hodnotového ukotvenia a životného zmyslu. Platí to pre všetky oblasti, no v škole, ktorá je interaktívnym socializačným priestorom, v ktorom sa priamo pracuje s dušou človeka, zvlášť. Akákoľvek pozitívna iniciatíva je v skutočnosti možná a udržateľná len vtedy, ak je vedená morálnym charakterným lídrom a realizovaná aspoň jadrom morálnych charakterných učiteľov.

Toto sa napokon ukáže hneď v úvode snáh vedenia o významnejšie inovácie v škole, akými je práve etablovanie profesijných učiacich sa komunit. Aké bude prežívanie riaditeľa, jeho reakcie, keď narazí na zjavný odpor, alebo síce tichú ale veľmi širokú koalíciu kritikov z radov učiteľov? Ako sa zmení jeho štýl komunikácie? Preskočí z módu inšpirátora a nadšenca do módu obchodníka alebo dokonca uzurpátora moci? Alebo sa stiahne a nebude si všímať rastúce napätie v škole, obklopený pár pritakávačmi? Ako bude čeliť vyhoreniu učiteľov či strate ich zmyslu (pozri nasledujúcu kapitolu)?

Ak jeho presvedčenie o rozvoji školy je postavené na egocentrických hodnotách („moje meno sa bude spájať s vybudovaním úspešnej školy“; „chcem si udržať kontrolu a moc nad všetkým, čo sa deje v škole“), ekonomických hodnotách („naša škola musí generovať zisk“; „budeme sa púšťať len do projektov, ktoré sú dobre zaplatené“), hodnotách spoločenského statusu („moja škola musí byť najlepšia a vzbudzovať u druhých rešpekt“; „nebudeme sem prijímať žiakov, ktorí by nám status mohli ohroziť“) a pod., potom učiteľia, žiaci či rodičia veľmi rýchlo rozoznajú, že sú len nástrojmi týchto ambícií a začnú negovať akékoľvek rozvojové snahy.

Naopak, 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.

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 komunít. Dufour a Eaker (1998, s. 184-188) popisujú tri charakteristiky riaditeľa, ktorý podporuje rast profesijných učiacich sa komunít:

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 rozhodnutia⁴. 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. Učitelia 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

⁴ 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...*“

neznamená, že sa riaditeľ vzdáva svojej zodpovednosti alebo prijíma rolu pasívneho, či dokonca chýbajúceho lídra.

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). Hlavnými črtami **charizmatického lídra** sú podľa Housa a Howellovej (1992) prosociálna asertivita, kreativita a inovatívnosť, sklon k vyhľadávaniu rizika, sebadôvera, sociálna vnímavosť, služba v prospech spoločných cieľov, vnímavosť voči potrebám druhých a podpora ich rozvoja. Nadobúdanie vlastných cností teda nie je individualistickým sebarozvojom, ale stojí tu vždy v službe druhým.

Hoci samotný termín „cnosť“ v bežnom živote nepoužívame často, v skutočnosti **po celý čas myslíme a rozprávame v pojmoch cností** – hovoríme o ľuďoch, že sú veľkorysí alebo lakomí, milí alebo hrubí, nápomocní alebo sebeckí... Ale aby sme sa nemýlili, cnosť nie je stála dispozícia alebo nehybná črta osobnosti v zmysle nemennej danosti. Cnosť sa skôr *nadobúda* skrze prax, pričom vzniká tendencia žiť určitým spôsobom. Je *aktívna* – mať ju znamená byť disponovaný konať určitým spôsobom a *vyvíja sa* – skrze špecifické reakcie a odpovede v konkrétnych podmienkach. Možno vhodnejším termínom než „stála“ je preto termín „pretrvávajúca“ v zmysle odolná vo výzvach a ťažkostiach, pričom rastie alebo klesá na sile práve cnostným alebo necnostným konaním. Cnosť je z tohto dôvodu tiež *reliabilná* (spoľahlivo očakávateľná), bolo by pre nás prekvapivé, ak by sa napríklad súcitný človek zachoval zrazu voči druhému tvrdo, a hľadali by sme alternatívne vysvetlenia. Ide teda o *hlbokú* črtu, ktorá spoludefinuje charakter človeka, t.j. mení jeho osobnosť (Annas, 2011). Získavanie a zvelaďovanie cností je rastom slobody, ktorá **prináša ľahkosť a pohotovosť robiť rozumné rozhodnutia**. Zároveň tieto rozhodnutia sprevádzajú súhlasné emócie, t.j. nekonáme dobro s odporom, ale toto konanie nám prináša vnútornú radosť a spokojnosť, hoci môže byť sprevádzané aj námahou a utrpením. Úplne rozvinutá cnosť je stav, keď sa inteligencia cnosti stáva súčasťou motivačnej štruktúry osobnosti ako jeho stály návyk v správaní ladiaci s jeho vnútorným prežívaním (Brestovanský, 2020). **Takýto riaditeľ je pomerne rýchlo učiteľmi rozoznaný** ako spoľahlivý, obetavý, v záťažových situáciách pokojný, dôverujúci a povzbudzujúci, ale tiež odolný voči urážkam, negatívnym emóciám druhých a ich nekonštruktívnej kritike. Takto si postupne, v praktickom a dobrom riešení rôznorodých situácií získava na svoju stranu stále viac učiteľov, ktorí sú potom ochotní meniť svoje postoje a dlhodobé zlé návyky.

Špecifickým znakom charizmatického riadenia posilňujúceho vnútornú motiváciu a zároveň sociálnu kohéziu skupiny je to, čo Dwecková (2017) nazýva **nastavenie pre rastové myslenie** (angl. growth mindset), alebo môžeme tiež hovoriť o paradigme rastu. Autorka ho dáva do **protikladu s tzv. fixným myslením**, typickým obmedzenými

spôsobmi reakcií na udalosti.

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 „vyzerat' dobre“, čo sa prejavuje vyhýbaním sa výzvam a prekážkam tam, kde nie je úspech istý, chápaním učebnej námahy ako neplodnej a nezmyselnej, kriticismom 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**. Pri rastovom myslení chyba nedefinuje človeka – skôr povie „Urobil som chybu, niečo sa z nej naučím!“, než „Som hlupák!“. Analogicky inak vnímajú takíto ľudia snahu. Napriek spoločnosti, ktorá oceňuje akýsi prirodzený talent a ľahkosť v konaní (viď superhrdinovia, Sherlock Holmes, Messi...), títo ľudia sú schopní tvrdo pracovať, aby dosiahli úspech, aj keď pôvodne u nich talent druhí nevideli (Ronaldo).

Charakterný riaditeľ vedie 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. Nepochybne 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*“.

Osobné prekážky: syndróm vyhorenia, strata zmyslu...

Jedna riaditeľka, ktorá nastúpila z pozície riaditeľky ZUŠ do pozície riaditeľky Spojenej školy, do ktorej mala patriť aj jej pôvodná ZUŠ, hovorí: „Prvé prekvapenie ma čakalo na porade v ZŠ. Zvyknutá v ZUŠ viesť dialóg s kolegami som začala debatu, ale po celý čas, aj napriek tomu, že som sa s viacerými učiteľmi poznala osobne, som zažila z ich strany len ticho. Vypočuli si ma, ale na moje otázky a návrhy nereagovali. Bola som zvyknutá, že ZUŠ-kári stále za mnou prichádzali s požiadavkami, čo chcú. Pri nich som mala pocit, že dvere mojej kancelárie sa ani nezavreli. A to mi teraz v Spojenej škole veľmi chýbalo. To vnútorné chcenie niekam smerovať. A myslím si, že sa zľakli aj ZUŠ-kári, či to spojenie života a programu škôl úspešne zvládneme... Zneistilo ma to, ale zoznamovanie sa s legislatívou, novými výkazmi a ostatnými administratívnymi úlohami mi zožralo toľko času, že som len s vypätím posledných síl písala projekty, cez realizáciu ktorých som verila, že mi umožnia získať si dôveru kolegov aj v ostatných školách.

Aj sa tak stalo. Podarilo sa mi získať finančné prostriedky na projekt, ktorý mi umožnil realizovať vzdelávanie pre všetkých učiteľov ZŠ priamo v škole. Uvedeným školením už predtým prešli moji učitelia ZUŠ, prijali ho veľmi pozitívne, čo zväčšovalo moju istotu.

V rámci školenia sme jedného dňa dostali do ruky dotazník, ktorým sa zisťovala úroveň znechutenia a s lektormi sme sa rozprávali o syndrómoch vyhorenia. A vtedy to prišlo. Z 20 zúčastnených učiteľov sa 13 nachádzalo v pásme vyhorenia. Cítila som, ako mi prechádza mráz po chrbte. Toto zistenie sa stalo pre mňa veľkým výkričníkom, aby som s rozvahou predstupovala pred nich a zvažovala všetky požiadavky, ktoré budem na nich klásť.

Doma som potom všetko dala nabok a začala študovať problematiku syndrómu vyhorenia, aby som tomuto problému lepšie porozumela. Prešiel však prvý, druhý i ďalšie roky a stúpala hlavne tlak a prekážky, znevažovanie a spochybňovanie, ktorým škola a jej učitelia museli čeliť. Vo vzduchu visela (nimi nahlas nevysovená) otázka, čo od nich „zase“ budem chcieť...“

Doposiaľ vám ako čitateľom musela vrtať v hlave jedna silná spochybňujúca myšlienka: ako je možné, že tie pekné obrazy, o ktorých sme čítali vyššie, môžu niekde fungovať? Ved' ako poznám našu školu, skôr sa mi všetci vidia vystresovaní, unavení, citliví na akúkoľvek kritiku a najmä s postojom, ktorý dobre vystihuje veta jedného učiteľa: „*Dajte mi s nejakými inováciami pokoj! Som rád, že dýcham a že stíham svoje povinnosti!*“

Bolo by veľkou chybou tento problém podceňovať. **Rozšírený stav dlhodobej únavy a vyhorenia učiteľov (posilnený pandemickou situáciou) je závažným fenoménom, ktorý zásadne limituje akékoľvek rozvojové snahy školy.** Vedenie školy musí dať vedieť svojím učiteľom, že tento problém chce riešiť a má premyslený postup, ako ho bude riešiť.

Ako prvý použil pojem „burn-out“ Freudenberger (1974), ktorý sa inšpiroval románom Grahama Greena a v ňom príbehom mladého architekta. Ten prichádza do sveta práce s veľkým nadšením, zápalom pre vec, ale postupne cez frustráciu z neustáleho riešenia prekážok rieši svoju situáciu odchodom do africkej džungle. Podobne Maslach a kol. (1997) opisujú, že keď nadšení ľudia idú za svojím ideálom, ich zaujatie býva niekedy také silné, až dochádza k preťažovaniu, ktoré môže byť sprevádzané emocionálnym i fyzickým vyčerpaním. Títo ľudia sa navonok bránia, používajú obranné mechanizmy pred ďalším vyčerpaním. Tento proces môže vyvrcholiť tak, že sa nakoniec stavajú proti všetkému, pričom si neuvedomujú, že trpia týmto syndrómom.

Príčinou je dlhodobé pôsobenie stresu, môžeme hovoriť o procese tzv. vyhorevania. Prídeme s vysokými ideálmi, no nedarí sa nám ich realizovať, prestávame cítiť radosť z práce, škola sa pre nás stane sklamaním a vyhýbame sa akýmkoľvek aktivitám. Stres je vlastne „reakcia na nerovnováhu medzi vnímanou požiadavkou prostredia a vnímanou schopnosťou tejto požiadavke odpovedať“ (Jančík, 2011, s. 6).

Frustráciu môže spôsobiť rad rôznych príčin:

- nadmerná kritika od nadriadených alebo aj podriadených;
- medziľudské konflikty, napríklad s kolegami, žiakmi či ich rodičmi. Častokrát sa úloha zvládnuť žiakov so zlou disciplínou javí ako nespĺniteľná;
- celkový kontext školského prostredia: populácia žiakov, výchovno-vzdelávací systém; musíme si uvedomiť, že učiteľ prichádza denne do kontaktu aj so 100 žiakmi, namáha si hlas, pociťuje z toho únavu a potrebuje dobrú fyzickú kondíciu. Učiteľ a vyčerpávajú situácie, ktoré vyžadujú od neho neustále adekvátnu reakciu;
- vysoko náročná je najmä na začiatku kariéry príprava na vyučovanie, trvá aj niekoľko hodín, čím si učiteľ odkrojí veľa hodín z voľného času;
- na druhej strane pri skúsených učiteľoch je frustrujúce napomenutie zo strany vedenia za prítomnosti mladších kolegov alebo menej kvalitných pedagógov, či dokonca pred očami žiakov;
- zlyhanie, napr. spôsobenie nejakej materiálnej škody alebo zlé riešenie výchovnej situácie s vážnymi dôsledkami (šikanovanie);
- pracovné úrazy, dlhotrvajúce zdravotné ťažkosti či vážne rodinné problémy;
- nečakaná kombinácia bežných komplikácií (splatnosť hypotéky, konflikt v rodine, zmena zamestnania, finančná strata a pod.);
- nedostatok materiálnej podpory v škole (aj bežnej infraštruktúry ako funkčné toalety, internet, tlačiareň a pod.);
- nedostatok informácií;
- nedostatok času, napr. veľa úloh zadaných súčasne;
- nadbytočná administratíva bez adekvátneho zhodnotenia výstupov a mnohé iné.

Na jednej strane je pravda, že stres z týchto činností sa postupne nadobúdaním skúseností znižuje, na druhej strane, ak trvá dlho, nutne vedie k frustrácii a vyhoreniu.

Sklon k stresu sa, prirodzene, líši v závislosti od typológie osobnosti. K základným typológiám určujúcim spôsob reagovania na stres patrí rozdelenie osobnosti na typ A a B (Friedman & Rosenmann, 1974, in Petlák & Baranovská, 2016, s. 21-22) – ide o výsledky z dlhodobého výskumu o vzťahoch medzi výskytom ochorenia srdca a krvného obehu a spôsobmi správania sa ľudí. Správanie typu A je charakteristické agresiou a húževnatosťou pri dosahovaní cieľov a vôľou neustále prekonávať prekážky. Ľudia typu A sú ohrozovaní vo väčšej miere zdravotnými následkami stresu a trpia tzv. komplexom nadmernej aktivity, ktorý sa prejavuje intenzívnou prácou, angažovanosťou jednotlivca až za hranice jeho síl. Osobnosť typu B býva označovaná ako normálna osobnosť so zdravým životným štýlom.

Sebareflexia: zistite, aký máte sklon k stresujúcim typom správania.

Dotazník na správanie typu A/B od Reynaudovej vychádza zo zistení Friedmana a Rosenmanna.

Dotazník má 16 výrokov, na ktoré respondent odpovedá áno alebo nie.

1. Zo zásady nestojím v rade.
2. Keď niečo počúvam, odráža sa mi to na tvári, v grimasách, pokyvujem hlavou, pohybujem perami.
3. Vyťahujem kľúče a zoblíkam sa už pri príchode k bytu/domu.
4. V prostriedkoch hromadnej dopravy vždy niečo robím, aby som využil čas – čítam, lúštim a pod.
5. Hrám pre výhru, keď prehrávam, tak sa hnevám, aj keď je to s deťmi.
6. Urobím si radšej všetko sám.
7. Veľa gestikulujem.
8. Porovnávam sa s ostatnými, aký som úspešný.
9. Pri počúvaní som netrpezlivý, skáčem do reči, dokončujem za druhých vety.
10. V autobuse, električke, trolejbuse, vlaku strkám ľudí dovnútra alebo von.
11. Mám drobné prejavy nervozity – podupávam nohou, ťukám prstami, upravujem si oblečenie.
12. Vyjadrujem sa a konám stručne a výstižne, nič umelo nenaťahujem.
13. Pri neúspechu viem byť vulgárny.
14. Pokladám za stratu času doma pestovať rastliny alebo kvety.
15. Mám neustále plný kalendár a deň naplnený od rána do večera aktivitami.
16. Neustále sa snažím dohŕňať čas.

Vyhodnotenie

- 0 – 3 = osobnosť typu B – vyrovnaná, neponáhľa sa, s reálnymi cieľmi,
 4 – 9 = priemer,
 10 – 12 = sklony k správaniu typu A,
 13 a viac = typické správanie typu A.

Neskôr boli výskumne identifikované aj osobnosti typu C a D. Označenie typ C je odvodené z anglického *cancer*, čo naznačuje nielen štatisticky vyšší sklon k onkologickým ochoreniam, ale vyjadruje aj protikladnosť správania voči typu A. Hlavnými znakmi osobnosti typu C sú depresivita, malá emočná expresivnosť, tendencia potláčať emócie ako úzkosť a hnev a prezentovať sa navonok pokojne a nevzrušene, sklon k sebaobetovaniu, nízka agresivita, striktné dodržiavanie noriem a narušená sociálna opora. Napokon typ D je typický negatívnou afektivitou – pocitmi mrzutosti, nepohodlia, zlej nálady, úzkosti, podráždenosti. Takýto človek má tendenciu vyhýbať sa druhým, či potláčať vyjadrenie emócií v kontakte s druhými., pretože v medziľudskej komunikácii a pri stretnutiach s ľuďmi jednoducho zažíva nepohodlie.

V prílohe ponúkame dotazník pre zisťovanie syndrómu vyhorenia (MBI – Maslach Burnout Inventory), ktorý sleduje niekoľko oblastí: emocionálne vyhorenie, depersonalizácia a pracovná výkonnosť. Veľmi odporúčame, aby riaditeľ v procese nástupu na systematickú zmenu v škole zaradil zber a vyhodnocovanie dát z neho ako jeden z prvých krokov. Vyhorených učiteľov treba čím skôr identifikovať a poskytnúť im adekvátnu pomoc.

Riešenie syndrómu vyhorenia učiteľov nemožno zredukovať na výzvy k väčšej odolnosti alebo povzbudzovanie k lepšej starostlivosti o seba. Namiesto toho, aby sa na vyhorenie učiteľov pozeralo ako na individuálny problém, musia sa lídri v školstve zamerať na posúdenie vecí ako systémového, inštitucionálneho problému.

Jedna z možností, ako predchádzať vyhoreniu, je zamedziť vonkajším faktorom vzniku syndrómu: budovať dobré medziľudské vzťahy a vzájomnú vzťahovú dôveru, o ktorej sme písali v predchádzajúcej podkapitole. Znamená to vyhradiť si konkrétny čas na dialóg s učiteľmi alebo aktivity podporujúce komunikáciu v rámci pracovnej doby, napr. pravidelne zorganizovať deň, v ktorom učiteľia nemusia učiť, ale o žiakov bude postarané (cez dobrovoľníkov, vychovávateľov, rodičov, tretí sektor a pod.). Takýto deň môže poskytnúť vhodný mix posilňujúcich sociálno-emocionálnych aktivít, ako aj metodické podpory alebo didaktickej reflexie. Ak učiteľ dokáže pomenovať a podeliť sa o svoj problém, už len vďaka tomu sa bude javiť zvládnuteľnejším. Dokážeme tak eliminovať frustráciu z nenaplnených osobných očakávaní, ktorá patrí tiež medzi kľúčové faktory podporujúce vyhorenie. Odporúčame tiež viesť s učiteľmi rozhovory o tom, čo spoločne považujeme za dobrú prácu, ako dobrá práca má vyzeráť, čo nám v nej bráni, čo potrebujeme, aby sme ju mohli tak robiť a pokúsiť sa okamžite reagovať na pomenované prekážky a odstraňovať ich. Jednoducho, preukázať osobitnú starostlivosť o učiteľov.

Rozumné je aj dlhodobou budovať mentálne a duchovné schopnosti učiteľov zvládať problémy. So správnymi mechanizmami zvládania môžu učiteľia upraviť reakcie, ktoré podnecujú ich negatívne pocity. Práca so psychológom a poradenstvo môžu učiteľov

nasmerovať k tomu, že preformulujú to, ako problematcky vidia svoju situáciu alebo si problémy budú vedieť rozčleniť a s odstupom analyzovať.

Významnou stratégiou ako preventívne čeliť syndrómu vyhorenia učiteľov je poskytnúť im viac autonómie a spoluúčasti na riadení. Napríklad namiesto vnucovania cieľov⁵ učiteľom ich môže vedenie zapojiť do ich spoločného stanovovania. Je vhodné zvážiť, ako dať učiteľom väčšiu kontrolu nad učebnými osnovami a obsahom, ktorý vyučujú. Inými slovami, hovoríme vlastne o tvorbe profesijných učiacich sa komunit⁶.

Naozaj systematickou zmenou je vyjasniť si vzájomné očakávania a dbať, aby sa ciele a procesy týmto očakávaniam prispôbili a dodržali. Prakticky ide o to, dokázať presne pomenovať a v praxi dodržať jasné roly učiteľov – chrániť ich pred nadbytočnými úlohami. Tejto manažérskej úlohe, ktorá má ale hlboký hodnotový základ, sa venujeme v nasledujúcej podkapitole.

Zmena roly učiteľa

Dnes je už neodškriepiteľné, že človek sa stal najcennejším zdrojom rozvoja organizácií. Takýmto nenahraditeľným zdrojom je aj učiteľ v škole. Rastúca úroveň poznania z generácie na generáciu sa premieňa do zmeny požiadaviek, ktoré sú kladené nielen na fungovanie škôl ako organizácií, ale aj na fungovanie učiteľov v nich.

Kým doteraz boli vedení, aby si pri plnení úloh najmä strážili čas, tak v súčasnosti potrebujú začať fungovať v role riešiteľov aktuálnych situácií so zručnosťami sebariadenia a so schopnosťou efektívne spolupracovať s druhými a tvoriť si vzťahy.

Od riaditeľa školy to vyžaduje začať budovať školu ako ateliér nových riešení, čo znamená formovať nový koncept manažmentu s dôrazom na znalosti a budovať kultúru školy, v ktorej je učiteľ postavený do roly tvorca, zdokonaľovateľa i širiteľa znalostí a kde sa znalosti stávajú najdôležitejším prvkom, ktorý potrebuje pre svoj spôsob života.

Ako sme písali vyššie pri popise modelu SECI (pozri schému 3), znalosti sú buď jasne pomenované (explicitné), alebo s nimi bez zvláštneho uvedomenia si učiteľ pracuje, sú skryté (tacitné). Proces tvorby znalostí súvisiaci s učením a vyučovaním potom predstavuje mentálnu aj intelektuálnu schopnosť jednotlivca či skupiny premeniť vedomosti/informácie cez vlastnú skúsenosť na explicitné znalosti a tieto potom späťne

⁵ V našom kultúrnom kontexte nie je zriedkavým javom, že riaditeľ, prípadne zástupca riaditeľa, si svoju pozíciu „užíva“ a chápe tak, že vlastne riaditeľ – direktor má legitímne právo byť direktívny a bez diskusie vyžadovať splnenie ním vytýčených cieľov a zadaných úloh. Armáda poslúchajúcich zamestnancov ho naplňa najvyšším uspokojením a zaujatie pozície pozorne počívajúceho voči zamestnancovi je pre neho ohrozujúce (lebo zamestnanec môže mať na neho požiadavku).

⁶ pozri kap. *Zmysluplnosť školy – misia a vízia* a podkap. *Súčasná realita vs. náš budúci ideál*

aplikovať vo svojom učení a vyučovaní. Takto sú znalosti cez proces a činnosti učiteľa pretavené do jeho vlastného a neskôr do spoločného diela / artefaktu⁷. Vznikajú tak spoločné učebné zdroje* a dobre porozumené vlastné rámce školy*).

Nastaviť manažment fungovania školy s dôrazom na znalosti vyžaduje od jej riaditeľa zmeniť vnímanie stratégie „zhora nadol“, ktorá bola doteraz používaná štátom na podporu rozvoja škôl, na paradigmu „zdola nahor“, ktorá mu umožní pozeráť na požiadavky štátu na výchovu a vzdelávanie ako na službu. Len takto nastavený uhol pohľadu mu umožní stavať život školy, jej učiteľov a žiakov na ich potrebách, postaviť ich do roly aktérov, ktorí budú spoločne riešiť aj nimi pomenované problémy v nej. Takýmto praktickým manažmentom môže riaditeľ školy postaviť učiteľa do roly, v ktorej ho bude viesť a podporovať tak, aby nemusel fungovať ako „dievča pre všetko“, ale ako partner a profesijný odborník, ktorého expertnosť neustále rastie.

Ako na to? Začneme tak, že nastavíme život školy podporujúci rozvoj zručností sebariadenia a tvorbu vzťahov.

Pri popise tohto procesu môžeme použiť metaforu energií. Steven Radcliff (2012), významný kouč v oblasti vedenia organizácií a líderstva, hovorí s obľubou o človeku ako o chodiacej *batérii štyroch energií*. Podľa neho sú to práve ony, ktoré sa v človeku neustále regenerujú a tvoria, preto potrebuje poznať ich význam nielen jednotlivec, ale i škola ako organizácia. Keď si všimnete jeho schému energií usporiadaných do obrazu pyramídy, pravdepodobne vám neunikne, že naša schéma štyroch kruhov ako modelu komplexného rozvoja školy (pozri schéma 2 vyššie) v skutočnosti veľmi ladí s touto jeho teóriou.

V Radcliffeovej pyramíde vidíme ich usporiadanie podľa dôležitosti. Základy postavil na tej najdôležitejšej a to emočnej energii. Cítíme sa dobre tam, kde fungujú vzťahy, kde sa navzájom ľudia poznajú, vedia, kto sú a dokážu si dôverovať. Vtedy sa rodia v ich hlavách nové nápady, ktoré považujú za zmysluplné a vidia nové možnosti. Cítia v sebe duchovnú energiu a pociťujú schopnosť *vdýchnuť veciam nový život*, lebo práve to v sebe skrýva slovo *spiro*, od ktorého je názov tejto energie odvodený. Takto získaná vitalita nám umožňuje rozmýšľať, plánovať, byť kreatívnymi a k slovu sa dostáva naša intelektuálna energia. Následne sa pripojí naša fyzická energia, cítíme chuť (chceme) a kondíciu, aby sme takto naplánované **naše dielo** realizovali a dosiahli **želaný výsledok**. Podľa Radcliffa je najdôležitejšie, aby došlo k ich prelínaniu, aby sa mohli škola a učiteľia v nej neustále rozvíjať a mali záujem svoju výkonnosť neustále zlepšovať.

Schéma 4 Úrovne štyroch energií v organizácii (Zdroj: Radcliff, 2012)



Nastaviť tok energií v živote školy a postaviť učiteľa do roly sprievodcu, ktorý sprevádza žiaka na ceste jeho učenia, sa stáva dôvodom, prečo je dôležité stavať celé fungovanie školy na hodnotách. Personalizovaný prístup znamená nielen to, aby učiteľ dokázal viesť svojich žiakov ku kritickému mysleniu, kooperácii, komunikácii o obsahu cez dialóg, ale aby aj personalizáciu zažíval: vedenie má posilňovať jeho právomoci, dať mu priestor na autonómiu, sebariadenie a sebaorganizáciu. Takto nastavený prístup i procesy umožňujú, aby učiteľia prejavili ochotu učiť sa, lebo cítia, že disponujú potrebnými schopnosťami a dostanú odvahu spoločne na uvedenú cestu vykročiť.

Zmenu spôsobu komunikácie a ich vedenia v manažmente školy znamená, umožniť im **cez nastavený rámec činiteľov premýšľať nad sebou, nad svojimi silnými stránkami, vybrať si rolu zodpovedajúcu svojim aktuálnym schopnostiam a pomenovať potrebnú podporu na takto nastavenej ceste rastu. Formálne môže mať tento proces podobu portfólia**, v ktorom si bude môcť učiteľ zaznamenávať svoj životný príbeh, úspechy, pokroky formulované ako ciele a záväzky, ktoré chce vo svojej činnosti realizovať.

V takto nastavenom manažmente **sa musí riaditeľ školy naučiť svojich učiteľov počúvať**, čo potrebujú a chcú. Využívať na dizajnovanie tohto procesu vhodné nástroje i vlastné, ktorými im umožní klásť si otázky (kto som?), premýšľať nad vlastnou prácou (čo a prečo chcem?) a pomenovať potreby, hodnoty i spôsob podpory (ako to zrealizujem?). Čo je dôležité, **všetky postupy musí riaditeľ školy robiť vedome, analyticky, explicitne, nie len tacitne, náhodne, spontánne, bez dát**.

Toto predpokladá konkrétne manažérske riešenia – nový typ vedenia pracovných stretnutí („porád“), prípravy na ne, zavádzanie reflektívnych komunít atď. (pozri šedý rámik nižšie).

⁷ Za každodenne aktualizovaný spoločný artefakt možno považovať aj samotnú organizačnú a edukačnú kultúru školy umožňujúcu zhodnocovanie a rozvoj vlastného potenciálu v rámci spolupráce (pedagóga i žiaka). Prejavom dosiahnutia tohto stavu je tešenie sa ľudí na stretnutie v škole či v online prostredí.

Ako viesť komunitu praxe (v starej mentalite „poradu“), aby učitelia rozprávali?

Znamená skladať rámec porady v súlade so stratégiou EUR, aby aj samotní učitelia mohli zažívať preberané témy ako procesy, ktorých realizáciu od nich očakávame vo vyučovacej praxi s ich žiakmi. To znamená využiť stretnutie s učiteľmi a spoločne si konštruovať to, čo cítime ako potrebu, resp. situáciu, o ktorej sa chceme s nimi spoločne rozprávať. Učitelia potrebujú mať vytvorený priestor na dialóg o predkladanej téme a primerané podmienky na jej porozumenie. Z dialógu sa potom rodia návrhy, ako by mohla nová téma/idea zažiť svoj fyzický zrod v konkrétnej praxi každého učiteľa školy. Nespoliehame sa, že si to učitelia sami našťudujú. Len z explicitného pomenovania a diskusie sa rodia riešenia, ktoré chcú učitelia naozaj realizovať, lebo si ich formulovali sami (pozri model SECI vyššie).

Príklad:

Cieľ: učiteľ vie pomenovať podmienky potrebné pre nastavenie prežívania plného zaujatia – flow (pozri Czikszenmihalyi, 2015) a vie navrhnuť možnosti využitia nových poznatkov do praxe školy.

Stratégia EUR nám ponúka:

Evokácia: vtiahnutie – 15' - 20'

Vytvoriť pracovné skupiny a nastaviť pravidlá, ktoré chceme využiť, napr.:

- Vyberte si a vytvorte štvoricu s kolegami, s ktorými radi spolupracujete a trávate čas. Rozdeľte si roly (hlava – koordinátor, čitateľ – zásobovač, zapisovateľ – riešiteľ, hovorca – kontrolór času);
- Pragmatická bodka – počuť, zviditeľniť zážitok – s čím odchádzame?
- Cudzie slová – skratky – na všetko sa pýtať;
- Zatvorené dvere – bezpečnosť, vypnúť mobil, voľný pohyb;
- Tabu – nemusíš sa vyjadriť;
- Otvorené uši – nehodnotíme, čo hovoria iní;
- Otvorené oči – prijímam pohľad od ostatných;
- Otvorené ruky – ponúkam iným, čo viem ja;
- Rešpektovanie času – prestávky;
- Večné lovišťa - pošli tam informácie a zážitky, ktoré tam podľa teba po ukončení nášho workshopu patria...

Začať úlohou:

- Poradte sa a napíšte si všetky postrehy, čo všetko sa vám vybaví a čo všetko si predstavíte, keď položíš otázku:
 - Ktoré faktory z vášho pohľadu limitujú učenie sa žiaka v škole?
 - Porozmýšľaj – porozprávaj sa - napíš.
 - Pracujte 5´
- Prezentácia – jednotlivých skupín – prílepíme vyjadrenia viditeľne na tabuľu alebo stenu;

- Uvedomenie si významu: riadená práca s textom podporujúca kritické myslenie:
 - využijeme metódu skladačky⁸ – učitelia dostanú v domovských skupinách text čitateľovi ho poskytujeme ako prílohu) s číslom. Podľa čísla vytvoria expertné skupiny, v ktorých spracujú pojmovú mapu podstaty obsahu textu. Čas: 20´.
- Po spracovaní urobíme prestávku – občerstvenie – 15´
- Učitelia sa vrátia do domovských skupín a spracujú celý text ako plagát, v ktorom zachytia podstatné poznatky i spôsob, ako si predstavujú možnosti využitia nových poznatkov v konkrétnej praxi školy.

Poznámka: z takto realizovanej porady v auguste vzišiel návrh, aby sme prvý týždeň na začiatku školského roka viedli so žiakmi dialóg, venovali potrebný priestor a čas zavedeniu žiackeho portfólia, o ktorom píšeme v časti *Prax a reflexia*.

Dosiahne tak u učiteľov nový typ myslenia, pomocou ktorého si človek osvojuje rolu lídra, lebo si plní svoje vlastné sny, ktoré formulované do cieľov berie ako vlastné záväzky. Na nastúpenej ceste kráča vytrvalo za nimi, lebo to on sám chce. Nevyhýbajú sa mu ani neúspechy, ale tie prekonáva preto, lebo má energiu hľadať nové cesty a riešenia, pracovať s vlastnými chybami, prekonávať svoju zónu komfortu, lebo to „chce“, čím si pestuje aj svoj charakter.

Podľa Radcliffa „*sa lídrom môže stať každý, kto sa chce rozvíjať, prekročiť zónu vlastného komfortu a trénovať svoje schopnosti. Každý, kto premýšľa nad svojou budúcnosťou, nad tým, čo chce dosiahnuť, dokáže to zrealizovať a získať si na realizáciu svojej osobnej vízie aj podporu druhých*“ (2012, s. 67).

Môžeme povedať, že pri vedení učiteľov je úlohou lídra pomáhať im uvoľňovať pozitívnu energiu, ktorá sa v nich nachádza. Rásť potom znamená navzájom si pomáhať, vytvárať spoločenstvo, ktoré sa usiluje o dosiahnutie výkonu. Peter Drucker, šéf riaditeľ dôležitej myšlienky líderstva v organizáciách, hovoril, že „*prvou a najdôležitejšou úlohou lídra je riadiť svoju energiu a pomáhať riadiť energiu ostatných*“ (2012, s. 107).

Riaditeľ školy je preto postavený pred náročnú úlohu, lebo učitelia nie sú na takéto vedenie a rolu pripravovaní ani počas štúdia a nevedú ich k tomu ani programy ďalšieho vzdelávania. Je preto v rukách riaditeľa, aby si na takéto vedenie a rozvoj učiteľov vytvoril podmienky priamo v škole, aby si jeho učitelia dokázali takto chápané líderstvo osvojiť a dokázali ho používať v kontakte a výučbe svojich žiakov.

Hnacím motorom musí byť v tomto procese riaditeľom komunikovaná jasná vízia smerovania školy a stratégia jej rozvoja, ktorú potrebujú poznať všetci učitelia školy, lebo len vtedy si riaditeľ školy a jeho učitelia môžu začať klásť otázky, čo a prečo chcú v škole i pre jej fungovanie urobiť a ako to zrealizujú. Vízia musí byť opretá o dáta a skutočné potreby učiteľov, žiakov školy a neskôr i jej rodičov, ale byť aj formulovaná v súlade

⁸ Popis metódy skladačky je možné nájsť v mnohých zdrojoch, napr. Kosturková, 2016; Petrasová, 2005 a. i.

s legislatívou a inšpirovaná dobrou pedagogickou praxou realizovanou doma i v zahraničí.

Praktické realizovanie konceptu manažmentu nastaveného s dôrazom na znalosti môže využívať rôzne nástroje, napr. nástroje odhaľujúce talenty učiteľov⁹, ich rozvojové potreby¹⁰ či formulovanie vlastného rámca rol učiteľov¹¹. Tieto nástroje riaditeľovi školy poslúžia, aby získal reálnu spätnú väzbu, mohol si pomenovať priority a hľadať možnosti a spôsoby ich implementácie do praxe školy. Riaditeľ si takto vytvorí prehľad o jednotlivých učiteľoch a ich potrebách a môže zameniť spôsob ich vedenia tak, že zmení spôsob kontroly ich práce na sebakontrolu, ktorou si pomocou pravidelnej reflexie písomne zdokladuje plnenie vlastných úloh a záväzkov každý učiteľ sám. Riaditeľovi školy tak vzniká priestor na to, aby prijal rolu dirigenta džezového orchestra¹², ktorý si vyberá a pozná hráčov všetkých nástrojových skupín (predmetov, odborov) a ponúka im hudobné dielo (víziu, poslanie) ako celok. Myslí na to a necháva svojich hráčov, aby mohli využiť svoju jedinečnosť a excelentnosť i tvorivosť v prístupe, ktorá je nevyhnutná pri interpretácii tohto diela. Hráči sa nebránia, učia sa, cvičia, lebo chcú. Spoločne trénujú v malých komorných skupinách (profesijných komunitách) a spoločne hľadajú, aby dielo dostalo nový rozmer – nimi videný. V tomto procese nejde len o technické zvládnutie umeleckého diela¹³, ale o spoločné hľadanie¹⁴, koho hra bude v popredí, kde bude dôraz, vyžaduje to od nich počúvať aj ostatných a súznieť s nimi¹⁵. Cez takto realizovaný proces vdýchnu hudobnému dielu nový život. A potom hlavne pomyselný aplauz divákov sa stáva barometrom ich zážitku, ktorý umocňuje pocity z tohto malého víťazstva. Sú radi, že prijali pozvanie od dirigenta. Ochotne opustili zónu vlastného komfortu, lebo na takto nastúpenej ceste dostali podporu, aby úspešne prekonalí prekážky a mohli prežívať tie prepotrebné malé víťazstvá. Práve tie sa stávajú katalyzátorom túžby opäť si vybrať a zahrať nové dielo spoločne. To povestné „musím“ sa postupne mení na „chcem“ a **hierarchicky usporiadané organizačné správanie sa mení na tzv. plochú organizačnú štruktúru, v ktorej zohráva dôležitú úlohu úroveň schopností a kompetencií každého učiteľa a to v rolách i procesoch, ktoré vykonáva. Z takto vnímanej spoločnej práce sa rodia systémové riešenia.**

⁹ pozri napr. testy talentov spoločnosti Gallup (<https://useyourtalents.org/>) alebo testy silných stránok osobnosti (Peterson & Seligman, eds., 2004).

¹⁰ pozri nižšie podkap. *Ako mapovať hodnoty a rozvojové potreby.*

¹¹ pozri nižšie tab. 2 *Roly pedagogických zamestnancov podľa stupňa expertnosti.*

¹² Alfonso Montuori (1996) píše: „Skutočná edukácia a jazz majú veľa spoločného: kreativitu, učenie sa, spoluprácu, improvizáciu a sociálnu organizáciu“.

¹³ pozri nižšie sociokonštruktivistický prístup v podkap. *Stratégia EUR a podporné techniky*

¹⁴ pozri nižšie kooperatívna tvorba Príbehu ročníka* v podkap. *Didaktický dizajn školy.*

¹⁵ pozri nižšie Tvorba kurikula cez Rámcové obsahové charakteristiky ročníka v podkap. *Tvorba vzdelávacích rámcov.*

Takto nastavenému manažmentu potrebujú rozumieť aj všetci učители školy. Riaditeľ školy preto vedie učiteľov, aby premýšľali nad sebou, zamýšľali sa nad edukačným dizajnom, postupne sa zžívali s novou rolou súvisiacou s ich poslaním – *viest' (seba) i žiakov na ceste učenia sa.*

Pre dôsledný popis rôznorodých rol učiteľov nestačí legislatívny rámec, ale potrebujeme vlastný, presnejší a výpovednejší rámec týchto rol (pozri tab. 2 nižšie). Najdôležitejšou jeho súčasťou je pomenovanie charakteristík jednotlivých rol učiteľov s pridaním krátkeho popisu ich činnosti, kompetencií a indikátorov plnenia tej-ktorej roly. S jej obsahom budeme učiteľa priebežne a čoraz hlbšie zoznamovať. Profesionálne kompetencie vyjadrujú mieru schopností využívať naučené v praxi i ovládanie pre školu dôležitých teórií. Napokon uvádzame nástroje, ktoré v procese spätnej väzby na takto nastúpenej ceste použijeme. Učiteľov rast potom znamená napr., že kým v role poradcu a podporovateľa dokáže sprevádzať žiaka na ceste jeho učenia, riadiť a používať činnostné vyučovanie a kognitívno – komunikačný model riadenia, tak učiteľ projektant a tvorca už dokáže tvoriť nové učebné zdroje a poskytovateľ poznatkov už revidovať Rámcové obsahové charakteristiky ročníka – ROCHR (budeme o nich hovoriť v kapitole o didaktickom dizajne), pôsobiť v škole ako didaktický líder a stať sa členom tímu pracovnej komunity inovátorov. Neoddeliteľnú súčasť tvorí tím diagnostikov a klinikov, ktorý sa podieľa na tom, aby vznikol v škole pre žiakov viacvrstvový systém podpory*. Účelom rámca je, aby učители, ktorí potrebujú podporu, mohli v dialógu s didaktickými lídrami uvažovať nad vlastnými schopnosťami, boli informovaní o spôsoboch podpory a realizáciou vzdelávaní priamo v škole, ktoré by im mali pomôcť, aby čím ďalej tým viac rozumeli rámcom nastaveným v škole a osvojovali si a rozumeli významu spoločného profesijného jazyka. Cieľom rámca je, aby sa učители postupne naučili nielen odhaľovať principiálne jadro obsahov (koncepty)¹⁶, ale aj vytvárať cestu žiakom, aby k nim mohli pomaly prichádzať a cez takto nastavený kultúrny obsah v prepojení s individuálnym prístupom viedli žiakov k sebariadeniu. **Učiteľom slúži na to, aby dobre poznali požiadavky školy a jej očakávania. Naopak. Vedenie školy zas poznalo potreby učiteľa a jeho očakávania.** Pre inšpiráciu uvádzame prehľad (pozri tab. 2).

¹⁶ Presadzujeme takú koncepciu vzdelávania, ktorá sa v teórii nazýva „na konceptoch založené vzdelávanie“* (pozri slovník pojmov na konci knihy).

Tab. 2 Roly pedagogických zamestnancov podľa stupňa expertnosti (Zdroj: vlastná konštrukcia)

Rola	Činnosť	Kompetencia	Indikátor	Nástroj
Diagnostik a klinik (tím odborných zamestnancov školy a tím v projekte IVKO)	Diagnostikuje vzdelávacie potreby a záujmy žiakov; odhaduje zdroje problémov; Diagnostikuje sociálne vzťahy v širšom kontexte, Intervenuje;	Vie formulovať ciele podľa zistených potrieb/hodnôt a pracovať s nimi;	Portfólio - osobné ciele jednotlivých pedagógov, žiakov a komunity; znižovanie entropie – pod 21%	IVKO Sociálna klíma - Rozvojové potreby – externé meranie – želaný výsledok – Pravidelná popisná spätná väzba;
Poskytovateľ poznatkov (tím učiteľov – expertov – 2. atestácia a 1. atestácia)	Transformuje poznatky (ROCHR) a implementuje ich do kurikula (intertextovosť) a plánuje učebné stratégie, ktoré sprostredkováva žiakom;	Vie vytvárať vhodné podmienky na učenie, používať rámce, koncepty a kľúčové fakty, aby zabezpečoval rozvoj potencialít žiakov;	Plánovanie intertextovosti v súlade s revidovanou Bloomovou taxonómiou; potreby – H prepojenie školy so životom, zmysluplný obsah, tvorivosť	odborný diškurz – 1x štvrtročne Rozvojové potreby školy vyššie % zhody
Projektant a tvorca (samostatný učiteľ)	Je tvorcom osobitých stratégií vyučovania, materiálov a pomôcok;	Vie konštruovať aktivity a úlohy a vytvára optimálne podmienky učenia pre jednotlivých žiakov ;	Učebné zdroje podľa metodiky RALFI	Databáza e-učebných zdrojov 1x týždenne - zdieľanie
Poradca a podporovateľ (začínajúci, samostatný, učiteľ s atestáciami)	Je sprievodcom učenia sa žiaka prostredníctvom vyučovacej stratégie, je poradcom pri riešení učebných problémov žiakov;	Vie riadiť proces činnosťného vyučovania, ktorého výsledkom sú nadobudnuté znalosti;	Kognitívno-kom. model riadenia – stratégia EUR, mapa učebného pokroku – akademická zručnosti – výsledky	Produkty / artefakty

Reflektívny hodnotiteľ (učiteľ samostatný, s atestáciami, triedny učiteľ)	Reflektuje osobitosti žiakov – ich jedinečnosť;	Vie stanoviť kritériá hodnotenia, mapovať pokrok žiakov;	Spätná väzba dodržiavania postupov semafor: zelená – vie, oranžová – skoro vie, červená – ešte nevie	Dohody Postupy Portfólio
Inovátor – tím lídrov jednotlivých pracovných komunít	Analyzuje a reviduje postupy	Vie navrhnúť nové riešenia	Vitalita pedagogického kolektívu klesajúca entropia	Rozvojové potreby školy

Naša predstava o našej budúcnosti i budúcnosti školy tak cez fungovanie učiteľov v rolách dostáva podobu záväzkov, ktorými chceme realizovať naše ciele. Majú pre náš život a život školy zásadný význam. Efektivita týchto procesov preto závisí od každodenného rozvíjania opakovaním činností v týchto rolách a úrovne ich poznania. Alebo dokážeme, alebo nedokážeme dodržiavať svoje záväzky a konať podľa vlastných slov. Veľkú úlohu tu zohráva naša disciplína. Nie je vhodné význam tohto slova spájať s vymáhaním plnenia príkazmi či nariadeniami. Musíme sa oprieť o jeho pôvodný význam. Toto grécke slovo *disciple* skrýva v sebe nie tlak na niekoho, ale robí z človeka *stúpenca oddaného filozofii, súboru princípov, hodnôt alebo človeka, ktorý uvedené ciele reprezentuje. A z týchto dôvodov to chceme robiť, alebo toho človeka nasledovať.*

Ako teda pozvať do dialógu a naučiť sa počúvať, čo chcú naši učители? Môžeme mu formálne dať podobu portfólia. Napr. v jeho štruktúre ponúkame učiteľom, aby si doň mohli v prvom rade zapísať svoje silné stránky ako svoje zistené talenty (pozri vyššie). Potom si učители vyberajú a zapisujú to, čo potrebujú:

Skladba portfólia učiteľa - príklad

Mojich 5 silných stránok/talentov: zvedavý, kreatívny, učiaci sa, produktívny, akčný.

Definovanie cieľov – čo chcem dosiahnuť: Budem implementovať stratégiu EUR do vyučovania.

Ako to dosiahnem – čo chcem dosiahnuť:

v oblasti osobnostného rozvoja: individuálny rozvoj cez talenty – využiť Gallupov test: a) budem zberať nástroje, ktoré budú pre druhých na škole užitočné; b) naštudujem si príklady dobrej praxe zavádzania stratégie EUR a pripravím pre kolegov workshop; c) budem trpezlivejší voči kolegom, ktorí pracujú pomalšie.

v oblasti akademických výsledkov žiakov chcem: SjaL, 5. roč.: želaný výsledok = priemer 75%.

v oblasti praxe: 1x týždenne zdieľanie realizovanej výučby (ako učím v prepojení s procesom na hodnotenie práce žiaka) s didaktickým lídrom a príprava nových vyučovacích blokov;

v oblasti práce v komunite: 1x mesačne účasť na workshoppe – riadená práca s textom podporujúca kritické myslenie – vedenie mesačníka workshopov;

v oblasti vzdelávania: absolvovanie vzdelávania mimo školy – napr. využitie mapy mysle – podľa výberu z ponúk;

didaktické reflektívne komunity (protokoly) – 1x štvrťročne, čím žijeme, plníme si záväzky, reflektujeme, dávame si spätnú väzbu prostredníctvom farieb semaforu a riešime pomenované problémy praxe.

Písomná podoba portfólia a jeho obsah umožňuje učiteľovi neustále premýšľať nad vlastnou činnosťou a dosiahnutú úroveň plnenia si označiť farbami semaforu, robiť poznámky o tom, ako a čo sa mu podarilo a navrhovať si nové možnosti, ktoré sa rozhodne do svojej praxe implementovať.

Keď sa akýkoľvek učiteľ rozhodne, že chce pôsobiť v takto fungujúcej škole, tak si na začiatku vyberie rolu poradcu a podporovateľa i reflektívneho hodnotiteľa (ako sme uviedli vyššie), ktorý využívajúc podporu didaktických lídrov sa učí konštruovať a viesť pedagogické situácie* tak, aby sa nestali len skladačkou metód, ale pre žiakov aj priestorom na premýšľanie, nástrojom na poznávanie, ako funguje svet okolo nich, a ktorí si budú aktívne postupne osvojovať stratégie práce s textom¹⁷, aby čím ďalej tým viac rozumeli tomu, ako efektívne učiť. V pravidelných intervaloch uskutočňovaná podpora zo strany didaktických lídrov a pravidelná reflexia praxe¹⁸ sa potom podpisuje pod úroveň ich profesionálnych zručností a rast u nich potom znamená, čím ďalej viac rozumieť tomu čo a prečo učia i ako učia.

Naučiť sa odpovedať na potreby detí/žiakov je úlohou odborného tímu, ktorý sa stáva diagnostikom, klinikom i architektom viacvrstvového systému podpory*. Ten obsahuje pre učiteľov všetky potrebné informácie: napr. ktoré deti budú pracovať v ktorých vrstvách, spôsob vedenia dokumentácie a spôsob podpory, ktorý dostanú všetky deti v škole, aby boli čo najlepšie uspokojené ich rozvojové potreby. Pozornosť je teda venovaná každému dieťaťu/žiakovi.

Z takto nastaveného rámca i procesov prirodzene vyrastajú didaktickí lídri a inovátori, ktorí najprv prijímajú rolu projektantov pedagogických situácií a neskôr aj poskytovateľov poznatkov, ktorí sú ochotní pravidelne zdieľať svoje skúsenosti v pracovnej komunite a konsolidovať neustále nastavenie charakteristík v jednotlivých rámcoch. Pravidelné zdieľanie a dialóg im slúži ako spôsob čím ďalej tým viac prenikať do hĺbky didaktického dizajnu školy, tým viac dôverovať svojim schopnostiam i schopnostiam kolegov. Keďže smerujú k spoločne formulovaným cieľom, tak sa stávajú komunitou, ktorá pozná, aké sú jej povinnosti, rozumie svojej náplni práce a preberá

zodpovednosť za to, čo robí i za svoje želané výsledky. Z toho základu vyrastá škola ako ateliér spoločného učenia, ktorá doceňuje význam a nastavenie jednotlivých energií v nej. Svoj život si buduje z potrieb jej učiteľov i žiakov, venuje pozornosť zladovaniu úmyslov, podporuje rozvoj ich schopností a posilňovaním ich právomocí dosahuje želané výsledky. Priestor dostáva dôvera, ktorá môže ďalej len rásť.

Charakteristiky profesijného rozvoja učiteľa v našom modeli rozvoja školy:

1. Profesionálny rozvoj pomáha učiteľom učiť sa a prijímať vlastné rozhodnutia o svojom učení. Zodpovednosť za realizáciu programu svojho rozvoja pomocou portfólia pre nich znamená mať možnosť vybrať si z ponuky rolu podľa vlastných schopností, využiť ju ako motivačný stimul svojho rozvoja.
2. Praktická skúsenosť učiteľov z vlastnej pedagogickej činnosti hrá dôležitú úlohu v ich profesionálnom rozvoji a predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesionálnych kompetencií v kontexte života školskej komunity.
3. Poskytnuté nástroje, spôsoby získavania spätnej väzby, sebareflexie osvojených kompetencií slúžia ako podpora ich sebaistoty a budovania spôsobilostí vidieť svoju vlastnú pedagogickú činnosť v zrkadle teórie i praxe.
4. Učitelia ako členovia profesijnej učiacej sa komunity sú **pripravení** kvalitne a efektívne vyučovať a dobre vyučovanie organizovať; sú **schopní** sa na základe svojich skúseností učiť a **ochotní** neustále sa v podmienkach školy zdokonaľovať.

Tak sú vytvorené podmienky, aby boli učitelia:

- pripravení uskutočňovať víziu školy;
- ochotní venovať svojej práci dostatok energie a prekonávať ťažkosti;
- dobre rozumeli princípom fungovania;
- stali sa lídrami schopnými realizovať komplexne postupy pedagogickej aj manažérskej praxe potrebné na transformáciu vlastných vízií, motívov a poznatkov do pragmaticky fungujúcej reality.

Takto nastavený systém pomáha učiteľom chápať význam osobného riadenia a získať schopnosti viesť k sebariadeniu aj svojich žiakov a vychovávať z nich lídrov. V škole zažívaný personalizovaný prístup k nim im umožní uplatňovať personalizovaný prístup aj smerom k žiakom.

¹⁷ Uvedené stratégie uvádzame v časti Didaktický dizajn.

¹⁸ Metódy didaktickej reflexie uvádzame v poslednej kapitole knihy.

Ako mapovať hodnoty a rozvojové potreby školy

Jeden z iniciátorov rozvojových projektov škôl hovorí: Školy sú inkubátory našej budúcnosti. To, čo vidíme dnes na Slovensku, postupne rástlo bez povšimnutia v našich školách. Zamýšľať sa nad tým, aké celoživotné nasmerovanie a postoje k sebe, k druhým, k svetu získavajú deti v školách, je zásadne dôležité pre budúcnosť krajiny, konkrétne nášho mesta, nášho regiónu. Každý uplatňuje nejakú životnú filozofiu, každý má veci, ktoré sú pre nás osobne dôležité. Ak si však tieto veci – naše potreby, hodnoty – neuvedomujeme, nereflktujeme ich v ich vzájomných vzťahoch a v meniacich sa kontextoch, môžeme sa dostať do stavu, ktorý už nedokážeme ovplyvňovať. Stávame sa už len obeťami a divákmi našich nereflktovaných rozhodnutí a návykov. Tak je to s alkoholom, zlou životosprávou, aj s podcenením výchovy a vzdelávania. Nereflktované životné priority, neurobené dôležité rozhodnutia majú svoj fatálny dopad na jednotlivca i krajinu. V tomto zmysle by nás mal zaujímať výsledný efekt školstva – človek ako člen spoločnosti.

Tento postreh veľmi dobre dokumentuje aj naše zámery – dostať hodnoty a potreby, ako sú žité v škole, z tacitnej roviny do explicitnej oblasti poznania. Preto je potrebné **vstúpiť do škôl pripravených sa meniť s ponukou dať ich aktérom možnosť zamýšľať sa nad tým, aký celkový dopad má na novú generáciu to, čo sa robí v ich škole**. Nie na báze kritického pozorovania a vonkajšej evalvácie, ale na základe toho, ako vidia svoje učenie sa v dnešnom svete žiaci v jednotlivých triedach a ich škole. V akých úrovniach myslenia (potrieb, hodnôt) svoj pohľad na školu a seba v nej vyjadrujú? Túto možnosť zamyslieť sa nad svojou prácou a nad svojimi potrebami majú mať aj učители a napokon aj rodičia. Ako vidia školu a svoje dieťa prosperovať alebo strádať v nej? Na Slovensku sú predmetom pozornosti najmä výsledky vzdelávania, ale nie celkový dopad kultúry prostredia, spôsobov a foriem komunikácie a práce v školách na nové generácie. Pod celkovým dopadom myslíme napríklad to, či absolventi školy odchádzajú do života s celoživotným odporom kučeniu sa alebo s chuťou a pripravením konať zodpovedne a s ohľadom na spoločné dobro. Sústredenie meraní len na to, ako si žiaci osvojujú prebranú látku, neposunulo a ani neposunie našu krajinu ďalej. Potrebujeme robiť niečo viac.

Otázka, s ktorou vstupujeme do škôl, znie: **Čo potrebujú aktéri v školách?** Slová „diagnostika“, „audit“, „meranie“, „prieskum“, „pozorovanie“, „evalvácia“, „otvorená hodina“ – napriek tomu, že každé reprezentuje niečo iné – vyvolávajú u aktérov v našich školách pocit zneistenia. Všetky evokujú určitú formu kontroly, hodnotenia, kritiky nedostatkov a v konečnom dôsledku sú interpretované ako ohrozenie. Prvú reakciu ľudí v školách možno zhrnúť do vyjadrenia: „No zbohom, dajte nám s tým pokoj.“ Zostávať so

„svojimi“ žiakmi vo „svojej“ triede, vo fiktívnom bezpečí sám – je však niečo iné ako spoločné budovanie kultúry vzdelávania, ktoré je prepojené so životom a pripravuje naň, o čo dnes inovátorom ide. Vedia, že bez spolupráce sa nebudú posúvať dopredu.

Ako vidíte svoju školu skrze konkrétne javy života v nej?

Vyberte si z nasledujúceho zoznamu 25-tich výrokov päť, ak máte čo najpravdivejšie dokončiť vetu:

Súčasnú kultúru našej školy a jej fungovanie charakterizuje:

1. adresná zodpovednosť a vykazovanie výsledkov.
2. vyváženosť práca / odpočinok
3. byrokracia (procesuálna, dokumentačná)
4. starostlivosť a záujem o žiakov / deti
5. zrozumiteľnosť / jasnosť / zmysel
6. odborné sprevádzanie / koučing / mentoring
7. spoločenská angažovanosť (mimo školy)
8. organizačná voľnosť (nejasná koncepcia)
9. direktívne/ centralizované riadenie
10. zodpovedajúce finančné ohodnotenie
11. (celková) spokojnosť rodičov a žiakov / detí
12. etické správanie/ kritická sebareflexia
13. vyhovujúce pracovné podmienky
14. vysoké nároky/ preťažovanie žiakov/ detí
15. humor/ zábava (pozitívne uvoľnenie)
16. veľa dodatočných pracovných povinností
17. šikanovanie (žiaka, dieťaťa, učiteľa)
18. otvorená, obojsmerná komunikácia
19. zánietenie / chuť pracovať / radosť z práce
20. záujmové zoskupenia niektorých učiteľov (iných vylučujúce)
21. tímová práca
22. vzájomná dôvera
23. spolupráca na medzinárodnej úrovni
24. neistota zamestnania
25. rozvoj líderstva (navrhovania riešení / akceptovania názorov)

Poskytnutý zoznam 25-tich výrokov je len ukážkou, krátkym výberom z celého radu výrokov (hodnôt, potrieb), ku ktorým sa má vyjadriť respondent v procese mapovania rozvojových potrieb. Nižšie popisujeme zdôvodnenie, ako je celý nástroj konštruovaný, a metodiku, akou je možné dáta z neho vyhodnocovať. Napr. výroky č. 10 a 13 reprezentujú rozvojové potreby na úrovni 1, ktorú môžeme nazvať fyzická a materiálna infraštruktúra; výrok 18 reprezentuje úroveň 2 – vzťahy, kvalitu sociálnej infraštruktúry. Výrok č. 17 tiež patrí do tejto kategórie, ale v negatívnom zmysle, ako limitujúci prvok atď. Každý z výrokov patrí do jednej zo siedmich kategórií rozvojových potrieb, príp. sú formulované v negatívnej forme ako potenciálne limitujúce javy, ktoré stoja v ceste niektorým potrebám. Bližší popis týchto úrovní uvádzame nižšie (pozri schému 5) a tiež v Slovníku pojmov pod heslom Maslowova hierarchia potrieb*.

Mapovanie rozvojových potrieb školy zo strany všetkých jej aktérov – žiakov, pedagógov, vedenia, zamestnancov, rodičov, členov rady školy, zriaďovateľa – má zásadne iný charakter a cieľ. Nie je kontrolou zhora, ale sfunkčnením vitálne dôležitých spätných väzieb, ktoré majú objektivizovať súčasný stav a umožniť participáciu každému z aktérov na zlepšovaní súčasného stavu. **Mapovanie nie je realizované z pozície moci, ale z pozície partnerstva a so zámerom relevantnej služby celej komunite, ktorú škola tvorí.** O túto službu žiadajú riaditelia alebo zriaďovatelia škôl, ktorým záleží na zistení aktuálneho stavu a identifikovaní toho, ako možno prácu v škole zlepšiť. Z tohto dôvodu mapovanie potrieb môže vyvolávať u nieistých a nesamostatných ľudí obavy zo zistených skutočností a z uskutočnenia nejakej zmeny.

Preto stojí pred vedením školy prvá náročná úloha – vytvoriť atmosféru relatívneho bezpečia, minimalizovať u zamestnancov pocit ohrozenia a dosiahnuť u nich ochotu otvoriť sa a vzájomne si dať spätnú väzbu ohľadom toho, ako kto vidí dianie v škole. Druhou prekážkou býva nedostatok času umocnený pochybnosťou mnohých, že sebareflexia a dialóg niečo v škole ovplyvní. Preto potrebuje vedenie prezentovať jasné argumenty a po zvážení všetkých pre a proti urobiť významné líderské rozhodnutie.

Spomedzi modelov mnohých autorov venujúcich sa rozvoju organizačnej kultúry (porov. Baranyai, 2013) vyniká svojou jednoduchosťou, zrozumiteľnosťou a prehľadnosťou model kultúrnej transformácie Richarda Barretta (2006). Komplex rôznych faktorov určujúcich život v školách umožňuje rozložiť a usporiadať do postupnosti siedmich úrovní zodpovedajúcich revidovanej Maslowovej pyramíde potrieb*. Vychádzame z predpokladu, že Slovensko na ceste k vlastnej autonómnosti potrebuje práve **taký model diagnostiky a premeny spoločnosti, ktorý umožní ľuďom prechod zo stavu neslobody** a ideologického útlaku do stavu slobody, zodpovednosti, sebarozvoja a sebaaktualizácie. Inšpirovaní Barrettom – autorom tohto postupu – sme postavili aj my našu stratégiu premeny spoločnosti v prostredí školy na tom, že umožníme ľuďom – žiakom, učiteľom i rodičom – povedať, **ako školu zo svojej pozície vidia a vnímajú a umožníme im vyjadriť, akú školu by potrebovali, aby im dávala zmysel a prinášala hodnotu** (Baranyai, 2016). Ak sa tento proces dialógu a zmeny ujme, budú sa meniť ľudia v školách a bude sa meniť aj celá spoločnosť¹⁹. Všetci aktéri školy sa anonymne vyjadrujú v troch oblastiach – moje priority, aktuálne priority školy a očakávané priority školy – online výberom 10-tich možností zo zoznamu 70 až 90 položiek.

¹⁹ Predpokladali sme, že aktéri v školách budú pozitívne reagovať, ak sa každému z nich dá možnosť vyjadriť sa bez strachu z následkov z prezentovania vlastného názoru. Očakávali sme, že veci sa začnú meniť, keď sa ľudia v škole budú konfrontovať s dátami, ktoré sami generovali. Nepredpokladali sme, že pripravenosť, ochota a schopnosť začať meniť veci bude takmer nulová. Očakávanie, že to bude pre nich vítaná príležitosť povedať si „vidíte, nie sme s tým spokojní, podme to robiť inak, tak, aby sme sa do práce tešili“ sa nenaplnilo.

Uchopenie človeka i školy vo všetkých ich rozvojových dimenziách považujeme za veľkú výhodu. Vďaka obdobnému členeniu úrovni individuálneho a organizačného rozvoja do siedmich vzájomne korešpondujúcich úrovní môžeme objavovať súvislosti medzi osobným nastavením zamestnancov ako jednotlivcov a nastavením systému práce organizácie, teda jej kultúry. Dôležité je, že **tento model je „vo svojej povahe evolučný“** (Barrett, 1997), t. j. poskytuje rámec pre pochopenie etáp rozvoja súčasne u jednotlivcov i skupín. Umožňuje **identifikovať faktory aktuálneho ale aj želaného stavu školy** a vidieť ich v nejakom vzťahu a postupnosti. Škola tak dokáže na základe výsledkov robiť plán na seba nadväzujúcich intervencií (pozri schéma 5). Takéto organické usporiadanie úrovní intervencií nám umožňuje rozumne konať, t. j. optimalizovať veci vo sfére nášho vplyvu od najnižšej úrovne až po najvyššiu²⁰.

Schéma 5 Sedem úrovní rozvojových potrieb školy (Zdroj: vlastný, 2022)



Príklad:

Úroveň 1: Nevyhovujúce materiálne podmienky (napr. nefungujúce internetové pripojenie alebo kúrenie v zime) ohrozujú vzťahy (úroveň 2).

Úroveň 2: Zlé vzťahy znemožňujú procesy učenia, lebo limitujú našu pozornosť (úrov. 3).

Úroveň 3: Nedostatočná odbornosť (v procesoch) ohrozuje slobodu a autonómnosť, lebo ľudí je potrebné stále kontrolovať (úroveň 4).

Úroveň 4: Nedostatočná sloboda a autonómnosť učiteľov bráni vzniku súdržného a tvorivého kolektívu – všetko robia, lebo je to povinné (úroveň 5).

Úroveň 5: Nesúdržný kolektív nedokáže vstupovať do lokálnych partnerstiev a zlepšovať svoje podmienky – lebo ľudí nič nespája a chcú byť čím prv doma (úroveň 6).

²⁰ V slovníku pojmov na konci knihy uvádzame pri hesle Maslowova teória potrieb porovnanie teórií rozvojových potrieb viacerých autorov, ktorí na Maslowa nadväzovali a aplikatívne ich rozvinuli pre potreby rozvoja organizácií.

Úroveň 6: Členovia kolektívu, ktorý nevie zlepšovať svoje podmienky, nemajú energiu poskytovať svetu očakávanú službu – pripravovať novú generáciu na život – a správať sa eticky – byť príkladom (úroveň 7).

Príklad, ktorý sme uviedli, popisuje možné negatívne javy v škole, ktoré ovplyvňujú alebo aj spôsobujú mnohé ďalšie. Tieto potenciálne limitujúce hodnoty súvisia s rôznymi formami strachu z nedostatku, ohrozujú rast a bránia človeku byť sebou samým, byť vnútorne slobodný, preberať zodpovednosť, dosahovať sebaaktualizáciu a organizácii prekážajú v inováciách, evolúcii, objavoch a zhodnotení potenciálu, ktorý je v ľuďoch. Nástroj je však formulovaný predovšetkým pozitívne. Nástroj odhaľuje rozvojový potenciál kolektívu školy na tej úrovni, na ktorej sa práve nachádza.

Toto zret'azenie jednotlivých intervenčných úrovní pomáha pedagógom v tom, aby jednotlivé problémy diferencovali a riešili ich v organickej postupnosti zdola nahor, t. j. nečakali od žiaka, ktorý nespál a nejedol, že bude pri záťaži pokojný a na vyučovaní sústredený. Schéma platí aj pre širšie kontexty, napr. pri riadení rezortu školstva by jeho minister nemal čakať, že bez zvýšenia plátov učiteľov bude rásť kvalita vzdelávania a podiel zastúpenia mužov v školách atď.

Členenie tém do diferencovaných kategórií a ich organické usporiadanie vytvára predpoklady pre konštruktívny dialóg všetkých aktérov školy o stave školy a umožňuje im intervenčné prepájanie a zosúlad'ovanie. Týmto pomáha prekonávať najväčšiu slabinu nášho školstva a to je čiastkovosť a náhodnosť rôznych stratégií a programov. Efektom tohto zosúlad'ovania má byť synergia, t. j. dosiahnutie stavu znásobenia pozitívneho dopadu jednotlivých intervencií. Iba takouto cestou je možné efektívne čeliť takým výzvam ako je súčasný problém detí i dospelých so sústredenosťou alebo zavádzanie personalizovateľného vzdelávania v školách. Aktéri v školách, ktorí mapujú svoje rozvojové potreby touto metodológiou, získavajú obraz o svojom edukačnom ekosystéme členený do týchto siedmich intervenčných úrovní, čo im uľahčuje plánovať riešenie ťažkosti, prípadne zhodnocovanie pozitívnych výsledkov v ich organickej postupnosti.

Farebné členenie úrovní rozvojových potrieb do troch základných oblastí má metaforický význam: hnedá – ako zem – predstavuje úroveň súvisiace s potrebami ega (prežitie, vzťahy, procesy); modrá – ako voda (súvisí s ambivalentnosťou vody a slobody) – predstavuje úroveň **opustenia istôt**, vydania sa na more, hľadania a učenia sa autonómnosti a jedinečnosti, kde sa začína cesta k rozvinutiu vlastného potenciálu (sebaaktualizácia) **na základe vnútornej motivácie**; a zelená – ako vegetácia – prestavuje úroveň, kde dominuje **vytváranie spoločného (verejného) dobra**. Na týchto posledných troch úrovniach ide o rast šírky spoločenstva, ktorého sa jednotliviec cíti súčasťou a v ktorom pôsobí ako spájajúci/ integrujúci/ inkludujúci člen alebo aktér. Uvedomujeme si, že našu spoločnosť nie je možné kultivovať iným spôsobom ako práve tým, aby deti a mladí ľudia nachádzali v školách dospelých s takouto hĺbkou pochopenia

a šírkou otvorenosti v plnom spektre hodnôt. Lebo rast je prekonávaním hraníc v akejkol'vek forme obmedzenosti.

Faktor entropie čiže zbytočne vynakladanej energie, neproduktívnych činností a zbytočných prekážok spôsobujúcich brzdenie rastu a rozvoja je ďalším významným ukazovateľom zdravia organizácie. Čím je táto brzda viac zatiahnutá, tým väčšiu nepohodu ľudia prežívajú a vnímajú potrebu zmeny. Číselne je entropia v Barrettovom modeli počítaná ako podiel potenciálne limitujúcich hodnôt vo všetkých respondentmi zvolených hodnotách a udáva sa v percentách. Inými slovami, každý respondent vyberá zo zoznamu 70-80 ponúknutých hodnôt 10. Ak z tých desiatich hodnôt vyberú respondenti priemerne štyri negatívne (entropické), potom entropia v ich škole dosahuje mieru 40%. Entropia do 10% znamená zdravú kultúru organizácie. Entropia 40% a viac indikuje kultúru, v ktorej ľudia stratili vieru v možnosť zlepšenia a v ktorej prevláda rezignácia. Pokračovať v takto nefunkčnom systéme práce predstavuje cestu k zániku a rozpadu.

Prínos mapovania rozvojových potrieb spočíva v tom, že:

- a) umožňuje každému aktérovi v škole vyjadriť to, čo je pre neho dôležité bezpečným a komfortným spôsobom (t. j. anonymne a online);
- b) vedenie školy a jej personál získava prehľadne roztriedené, usporiadané a združené výstupy, na základe ktorých sa aktéri v škole budú môcť zorientovať v troch kľúčových témach:
 - 1) popisanie **aktuálneho stavu** – objektivizovať kľúčové faktory aktuálneho stavu výchovy, vzdelávania a vedenia školy (kde sme?),
 - 2) opísanie **želanej zmeny** – zoznam kľúčových parametrov pre formulovanie vízie rozvoja školy (kam sa chceme posunúť?),
 - 3) zistenie **predpokladov úspešnej realizácie** zmeny v každej skupine aktérov (máme na to?);
- c) vedene školy získava podklady pre robenie reflektovaných a z dát – potrieb/ hodnôt vychádzajúcich rozhodnutí vo všetkých možných oblastiach, ktoré počas školského roka prinesie život.

Všetci aktéri v škole spoločne potrebujú najprv porozumieť východiskovému stavu, teda prijať vlastnú identitu – kto sme ako kolektív a potom aj urobiť vlastnú projekciu do budúcnosti čiže sformulovať to, čo by chceli dosiahnuť. A popritom musí každý osobitne brať na zreteľ a uvedomiť si vlastnú osobnú identitu, kto som, ako sa prejavujem, ako sa správam, čo je pre mňa dôležité. Totiž každé posudzovanie stavu organizácie vychádza z vlastných hodnôt hodnotiteľa a determinuje ho v tom, čo v škole vidí. Ak človek rád tvorí, čiže je tvorivý, a v pracovnom kolektíve od neho namiesto zhodnotenia tejto kvality chcú, aby robil nejaké mechanické alebo formálne činnosti, tak tento človek toto bude

vnímať ako prekážku v tom, aby robil to, čo je mu vnútorne blízke, a v čom by sa cítil naplno prínosný a z čoho by mal radosť.

Ani jedna úspešná stratégia organizačnej zmeny sa nezaobíde bez jasného pochopenia východiskového a cieľového stavu a bez zabezpečenia podmienok dosiahnutia tohto cieľa. Ak možno cieľový stav definovať ako prinášajúci hodnotu každému aktérovi školy, tak podmienkou dosiahnutia takéhoto stavu je aktívne zapojenie sa podľa možnosti každého aktéra školy.

Zmysluplnosť školy - misia a vízia, predstava o zaujímave budúcnosti

Riaditeľka rozvíjajúcej sa školy (ktorú sme spomínali aj vyššie, v kapitole o syndróme vyhorenia) hovorí: „Keď ste v miestnosti s učiteľmi a tí realizujú aktivity s lektormi vzdelávania s názvom „Čítaním a písaním k rozvoju kritického myslenia“, tak aj vy ste súčasťou a máte možnosť pozorovať, ako učitelia k takto nastavenej činnosti pristupujú. Či sa chopia vyriešiť úlohu so záujmom, alebo vo svojej skupine hneď všetko kritizujú. Vidíte, ako sa niektorí „ulievajú“ v činnosti, ale vidíte aj tých, ktorí sa pripoja, ale za dôležité považujú inštrukcie, ktoré im dáte, tzv. „odkvykávači“. Potom si doma a spolu s kolegami z vedenia sadnete a urobíte si taký svoj pohľad na všetkých, ktorých okolo seba máte. Nie na to, aby ste im pri prvej príležitosti niečo vytkli, ale práve na to, aby ste si to pri komunikácii s nimi uvedomili. Tak som si pomenovala v kolektíve ZŠ, kto patrí do okruhu ľudí „seba – motivátorov“ či prispôsobujúcich sa „odkvykávačov“. Na druhej strane však aj skupinku „kritikov“ či „ulievačov“.

Obr. 1 Kresby učiteľov o škole



Život je najlepším učiteľom a ukazuje nám, že čím rozdielnejšie máme predstavy o tom, čo robíme, tým bude pravdepodobnejšie, že aj naše konanie bude veľmi rozdielne.

Preto som sa rozhodla viesť s učiteľmi škôl dialóg o tom, ako si predstavujú život v spojenej škole. Spoločne sme sa stretli na porade v auguste. Nastavili sme si pravidlá, vytvorili sme pracovné skupiny, ktorých úlohou bolo: Napíšte/nakreslite alebo iným spôsobom popíšte, akú školu chceme, čo všetko by v nej malo určite byť.“

Čo jej povedali?

„Zhodli sa na tom, čo je nakreslené na obrázku vyššie. Na prvé miesto osadili „dieťa“ – „žiaka“, ktorý by sa mal dostať do centra našej pozornosti. Dôraz bol kladený na to,

že v našej škole by sa malo cítiť dobre „každé“ dieťa či žiak (preto šiltovka, kresba č. 1). Prioritou by sa malo stať poznanie (dlhodobé pozorovanie a diagnostika) každého dieťaťa pred vstupom do ZŠ, aby sme mohli rozvíjať jeho potenciál.

Kresba. č. 2 hovorí o tom, že máme rozmýšľať o tom, čo budeme učiť. Zmysluplné učenie bude vtedy, keď budeme poznávať, ako funguje svet okolo nás za oknom triedy, riešiť situácie priamo zo života. To je dôvod, prečo sa budeme do školy tešiť (kresba č. 3), lebo najprv sa budeme môcť spolať, že nám pri riešení situácií a úloh niekto pomôže, či už učiteľ alebo spolužiaci a potom ich dokážeme riešiť sami. Takto si, ako vidíte v kresbe č. 4 budeme spoločne budovať školu ako „detský park“. Učitelia nakreslili rastlinku ako metaforu k „prírodnému parku“, v ktorom môže všetko prirodzene rásť, ale existuje niekto, kto nad parkom ako celkom drží „ochrannú ruku“. Sleduje, či procesy plynú tak, ako by mali a keď nie, tak poskytuje podporu. V takto nastavenom parku nemá miesto „papagájovanie“ teda memorovanie či encyklopedizmus, ako to vidíte v kresbe č. 5. Učenie má prebiehať ako život v obývačke (kresba č. 6), kde sa ľudia stretávajú, aby spolu medzi sebou komunikovali, rozmýšľali a spoločne hľadali riešenia. Povedali si v prípade potreby ako doma aj ostrejšie slová, ale nakoniec sa na všetkom dohodli alebo aj nedohodli. Len vtedy, ako vidíte v kresbe č. 7, keď sú nastavené pravidlá a dohody môže naša spolupráca fungovať. Závisť na skrutke predstavujú otvorenosť, učiť sa rásť z potrieb vlastného vnútra, mať priestor aj pre to potrebné „nové“. Vtedy sa budeme všetci cítiť v škole príjemne a bezpečne. Japonci používajú na takto nastavený proces neustáleho zdokonaľovania slovo KAIZEN. Aj nám sedí tento výraz pre našu skrutku s maticou. Život v škole má byť spoločnou aj „dobrodružnou plavbou“, ako to vidíte v kresbe č. 8. Nemáme sa báť vyplávať aj do neznámych vôd, nemáme mať strach niečo nové vyskúšať a experimentovať, lebo môžeme tým aj veľmi veľa získať. Napr. aj súdržnosť kolektívu. Nemáme byť kolektívom ako na pirátskej lodi, kde 1 posádka lode medzi sebou dobre komunikuje a dôveruje si, dokáže riešiť konflikty, oslavuje úspechy sudom rumu a tá 2. chystá vzburu a popravu nielen kapitána, ale aj jeho členov. Treba sa učiť, čo prispieva k pestovaniu dôvery a čo ju naopak podkopáva, čo pomáha budovať tím i vzťahy medzi členmi tímu a jednotlivými tímami. Jednou z možností, ktorú som využila, bola **spoločná práca na spoločnom diele**.“

Treba zdôrazniť, že budovanie vzťahov v škole to neznamená iba realizovať mimo školy teambuilding. Dobré vzťahy sú výsledkom dlhodobej spoločnej práce v škole a posilňujú ich a scelujú nielen úspechy ale i neúspechy praxe.

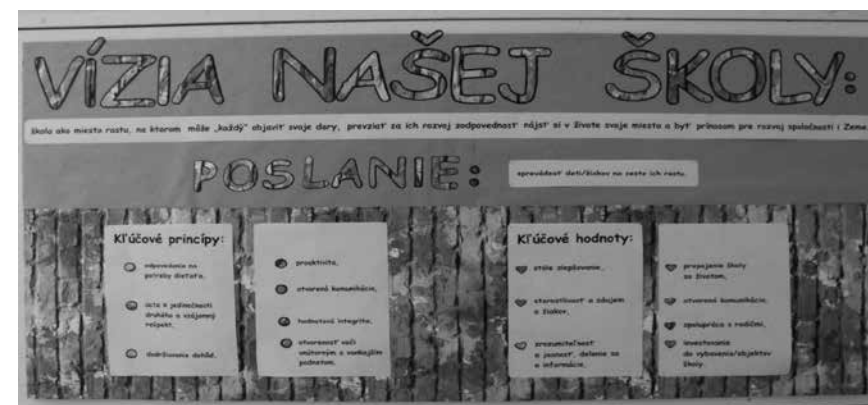
„Pamätám si, ako som sa cítila v júni 2011, po uplynutí prvého roku spojenia činnosti škôl. Bola som vo vnútri veľmi napätá, ako učitelia i zamestnanci školy na takéto fungovanie zareagujú. Lídri jednotlivých škôl však dali do popredia plusy, napr. prerozdelenie si práce medzi školami. Veľmi nám pomohol vlastný projekt IVKO²¹ v materskej škole, cez ktorý sme

²¹ O tomto prístupe diagnostiky pripravenosti detí predškolského veku budeme hovoriť nižšie.

mohli systematicky sledovať a spoznať budúcich prvkov našej ZŠ, odštartovať nový spôsob komunikácie s rodičmi a najmä nastaviť viacvrstvový systém podpory pre „každého“ žiaka. Povedali sme im, ako vidíme ich dieťa, aké talenty sme v ňom objavili, v čom by sme odporúčali, aby sa rozvíjalo naďalej, ako je pripravené na učenie a na brúsení akých hendikepov musíme pracovať spoločne. Čo však bolo pre nás najdôležitejšie, postupne sme si začali nastavovať viacvrstvový systém podpory, aby sme mohli sledovať napredovanie „každého“ žiaka.

V myslí som si stále hovorila: pozor, dôveryhodnosť je veľmi krehká. Ťažko sa nadobúda a ľahko stratí. V očiach mojich ZUŠ – károv som sa cítila ako „spolahlivý veterán“, boli to práve dobré vzťahy s nimi, ktoré mi umožnili vykročiť na cestu dizajnovania edukácie i spolupráce troch škôl pod jednou strechou. Zároveň som sa v ZŠ cítila ako „nováčik“, ktorý cíti potrebu ďalej si rozvíjať zručnosti lídra a postupne si získavať dôveru ostatných. Rozhodla som sa využiť nimi popísanú predstavu o škole a pretaviť do formulácie vízie a poslania učiteľa v nej.“

Obr. 2 Vízia našej školy



Misia (poslanie školy) bola sformulovaná takto: sprevádzať deti/žiacov na ceste ich učenia/rastu.

Vízia bola formulovaná nasledovne: chceme tvoriť školu ako miesto rastu, na ktorom môže „každý“ objaviť svoje dary, prevziať za ich rozvoj zodpovednosť, nájsť si v živote svoje miesto a byť prínosom pre rozvoj spoločnosti i Zeme.

Chceme vychovať v troch školách (materskej, základnej a základnej umeleckej) pod jednou strechou:

- zdravé, aktívne, a preto šťastné deti, ktoré sa
- budú môcť v rodine i v škole rozvíjať podľa svojich možností a potrieb a
- získajú potrebný hodnotový, kompetenčný, postojový profil,

- ktorý budú potrebovať na život v neustále sa meniacej, učiacej sa, kultúrnej rozmanitej globálnej spoločnosti.

Chceli sme sa stať školou, ktorá vytvára svojim žiakom podmienky pre rast v súlade s ich potrebami a smeruje k čoraz väčšej spokojnosti nám zverenieho žiaka.

Položili sme si 3 otázky: Prečo to chceme? Čo urobíme? Aký prínos očakávame?

1. Prečo to chceme?

Je potrebné pomenovať si rozdiel ponímania vízie pri podnikaní a v škole. Kým víziou podnikania je dosahovať normy a zisky, tak víziou fungovania školy je zabezpečiť rast – rozvoj darov, ktoré sa nachádzajú v každom človeku.

2. Čo urobíme?

Zameriame sa na zmenu paradigmy nazerania na dosiahnuté výsledky školy. Nahradíme ho procesom postavenom na dvoch pilieroch. 1. pilier bude slúžiť na odhalenie a posilnenie identity aktérov (detí/žakov – pedagógov – rodičov) a rešpektovanie ich jedinečnosti postavenej na potrebách (hodnotách) podporujúcich rozvoj sebapoznania. Výhodiskom pre druhý pilier je rozvoj ich potenciálu s využitím kvalitného edukačného dizajnu umožňujúci im poznávanie sveta.

Prioritou sa pre nás stal rozvoj žiaka ako celostnej, jedinečnej osobnosti, ktorý sme zapracovali do akronymu RAST:

Rozvíjať telo učiť sa zdravo žiť – hľadať spôsob ako žiť a preberať za svoj život zodpovednosť (autonómia);

Aktívne myslieť, komunikovať a pracovať – rozširovať si vedomie o svete, žiť v škole zmysluplný život spojený s prežívaním pocitu vlastnej schopnosti – niečo dokázať;

Spolupracovať – a prostredníctvom dialógu (spojeného s potrebou niekam patriť a tvoriť si vzťahy s druhými) sa učiť;

Tvoriť si vlastnú životnú stopu – ako sa stať zodpovednými konzumentmi a inovatívnymi tvorcami ;ktorá je prepojená s autonómnym rozhodovaním;

Čo očakávame?

Očakávame, že procesy sebapoznávania v prepojení s kvalitným edukačným dizajnom sa stanú živnou pôdou pre „rast z potrieb vlastného vnútra“ a takto jednotlivými aktérmi zhodnotený obrat vo vnímaní motivácie sa pozitívne odrazí vo výsledkoch - v raste/rozvoji školy ako „ateliéru spoločného učenia“.

Hodnotenie – spätná väzba - étos

Odkiaľ / Od	Kam / k	Prínos
porovnávaní s normami	hodnoteniu pokroku žiaka	vyššia motivácia
známok	poskytovaniu spätnej väzby	ukázať, kde sa môže zlepšiť
hodnotenia učiteľom	sebahodnoteniu	posilňovanie zodpovednosti

Ako vidíte, **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 mysli, 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 vtláčajú znaky jednotnosti (Senge, 2007). Vytvára pocit vzájomnosti a spoločnú identitu. Vízia má reprezentovať realistický, dôveryhodný a atraktívny obraz o budúcnosti organizácie. **Ponúka cieľ, ktorý láka.**

Spoločnej vízii členovia školy veria, uznávajú ju a chcú naplniť vo svojej každodennej činnosti. Podmienkou je, aby spoločná vízia bola odrazom aj ich vlastnej, osobnej vízie.

Treba ale podotknúť, že hoci víziu má v súčasnosti naformulovanú každá škola, býva súčasťou školského kurikula a zvyčajne je komunikovaná prostredníctvom webovej stránky školy, nie je zriedkavým javom nesúlad medzi proklamovanou víziou a skutočným smerovaním školy. **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 sebaobrany* 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 komunite 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. Preto 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. Nezáujem, rezignácia.
(podľa Senge, 2007, s. 216)

Vízia vzniká na základe misie, t.j. odpovede na základnú existenčnú otázku školy: **prečo ako škola existujeme?** Táto zdanlivo triviálna otázka môže pri autentickej sebareflexii otvoriť prekvapujúce odpovede v širokom spektre hodnôt, pričom nemusí byť samozrejmé, že škola má byť „miestom rastu, na ktorom môže každý objaviť svoje dary, prevziať za ich rozvoj zodpovednosť, nájsť si v živote svoje miesto a byť prínosom pre rozvoj spoločnosti i Zeme“. A hoci aj uvedomele prijatá formulácia vízie znie takto, skrýva v sebe **konotácie, ktoré môžu jednotlivci chápať rozlične**.

Ak napríklad veríme, že „každé dieťa sa môže učiť“, výklad takéhoto prehlásenia má mnoho podôb, ktoré odkrývajú celkom odlišné predstavy, očakávania a praktiky v danej škole. DuFour a Eaker (1998, s. 59) sa pýtajú: ak veríme, že všetky deti sa môžu učiť, čo presne od nich očakávame, že sa naučia? Ak veríme, že všetky deti sa môžu učiť, ako budeme odpovedať, ak sa učiť nebudú?

Tieto odpovede sa môžu líšiť veľmi významne, napr. „veríme, že všetky deti sa môžu učiť... ..na základe svojich daných schopností“, t. j. rozsah toho, čo sa naučia, je determinovaný ich vrozenými schopnosťami a inteligenciou. Tieto danosti sú relatívne fixné a ako učitelia máme len malý vplyv na ich rozvoj.

Alebo „veríme, že všetky deti sa môžu učiť... ..ak využijú príležitosti na učenie sa“, t.j. žiaci sa môžu učiť, ak sa rozhodnú venovať učeniu sa veľa námahy a energie. Našou povinnosťou je vyučovať, povinnosť žiakov je učiť sa. Musíme rešpektovať, ak sa rozhodnú inak.

Alebo „veríme, že všetky deti sa môžu učiť... ..a my prijímame zodpovednosť za

zabezpečenie ich rastu“; alebo „...my budeme vytvárať vysoké štandardy učenia sa, ktoré od všetkých žiakov očakávame“ atď. Ako vidno, až dokončenie a vysvetlenie proklamácie o tom, že sa všetky deti môžu učiť, v skutočnosti odhaľuje hodnoty a presvedčenia aktérov školy, ktoré napokon spôsobujú fundamentálne rozdiely v tom, ako teda bude výchova a vzdelávanie na danej škole prebiehať.

Dobre porozumená a prijatá vízia je základom pre akýkoľvek ďalší rozvoj školy. Stáva sa autoritou, ktorá na jednej strane udáva smer, no na druhej (podobne ako ústava) rieši akékoľvek nedorozumenia a spory. Riaditeľ tak nestojí osamotený v konflikte medzi svojimi predstavami o smerovaní školy či rolách jednotlivých učiteľov a predstavami a konkrétnymi činmi učiteľov či žiakov. Aby však bola vízia skutočne prijatá a porozumená, mala by vznikáť kooperatívne tak, ako v našom príbehu. Riaditeľ/-ka môže mať tendenciu autoritatívne presadiť ako víziu svoju predstavu, alebo ju „predať“ svojim zamestnancom, či „testovať“ ju, skúšať reakcie na svoje námety o vízii a upravovať ju podľa nich. Avšak najúčinnším spôsobom vzniku kvalitnej a všeobecne akceptovanej vízie je konzultačný proces, v ktorom riaditeľ rovnocenne vkladá svoje námety do diskusie ostatným, ktorí ich dotvárajú, alebo opačne, on dotvára námety svojich ľudí. Napomáha tak od samého začiatku vzniku profesijnej učiacej sa komunity.

Súhrnne sa môžeme pri popise kvalitnej vízie oprieť o Kottera (1996), podľa ktorého efektívna vízia je:

- obrazotvorná: predstavuje obraz o tom, ako má v blízkej budúcnosti škola vyzerat;
- želateľná: odpovedá na dlhodobé potreby všetkých aktérov v škole (žiacov, učiteľov, ale aj vedenia a rodičov);
- uskutočniteľná: spočíva v realistických, dosiahnuteľných cieľoch;
- presne zacielená: je formulovaná natoľko jasne, aby tieto formulácie poskytovali návody, ako riešiť konkrétne problémy a ako sa rozhodovať;
- flexibilná: je dostatočne všeobecná, aby umožňovala iniciatívne zmeny v meniacich sa podmienkach;
- komunikovateľná: ľahko sa komunikuje a vysvetľuje druhým.

Uplatnenie vedomých postupov

„Ak nevíete to, čo robíte, popísať ako proces, potom nevíete, čo robíte.“

(W. Edwards Deming)

Keď nadviažeme na predchádzajúce riadky, tak doposiaľ často preferované tvrdenie, že manažment do škôl nepatrí, je nevyhnutné považovať za mýtus. Je to práve on, ktorý je ako všeobecná disciplína so širokým záberom považovaný za najvyzretelejší a skutočne synergický nástroj manažovania výkonu poslania nielen organizácie a jej organizačných jednotiek, ale aj každého človeka v nej“ (Vagner, s. 26).

Organizácii, a teda aj škole slúži manažment na to, aby si pre svoje fungovanie vybrala, pomenovala a v potrebnej nadväznosti usporiadala súbor jeho komponentov. Takto štruktúrovaný rámec škole slúži nielen ako nástroj na napĺňanie vízie, hodnôt, strategických cieľov i stratégií potrebných na ich dosiahnutie, ale aj na proces energizácie ľudských zdrojov a to žiaducim spôsobom, aby dôveryhodnosť školy postupne rástla.

Model manažmentu tvoria ľudia, štruktúry, ciele a technológie. Tvoríme ho opierajúc sa o poznanie vonkajších i vnútorných podmienok organizácie.

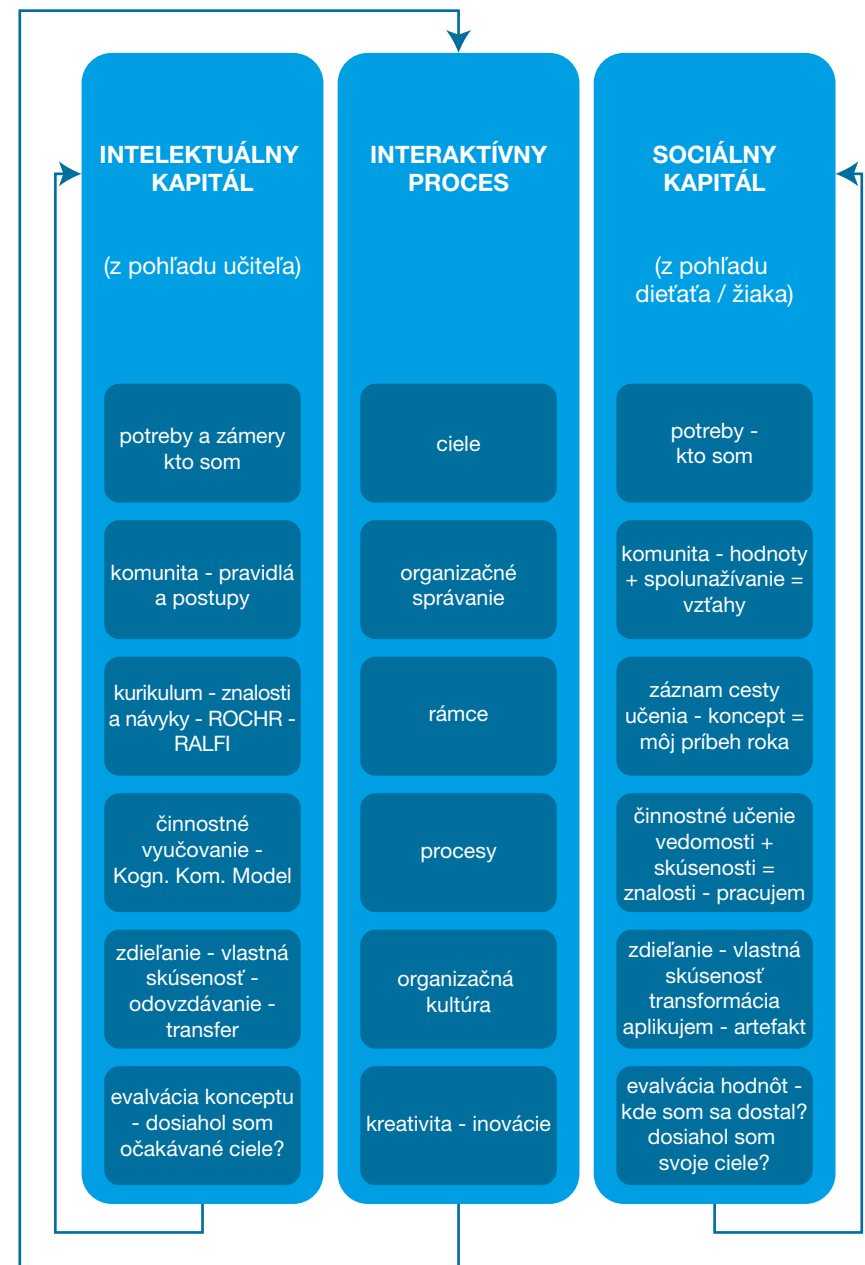
Fungovať v organizácii s dôrazom na znalosti potom znamená, umožniť učiteľom a žiakom žiť v novej kultúre, a to naplňať si vo forme cieľov vlastné hodnoty, vkladať vášeň a energiu do poznávania seba, sveta a do tvorby vzťahov s inými ľuďmi a s využitím pravidelnej sebareflexie sa učiť preberať za svoj rozvoj/život zodpovednosť.

Na ďalšej strane uvádzame schému (schéma 6) modelu manažmentu, v ktorom **kladíme dôraz na znalosti** môžeme vidieť, že ich **najdôležitejšou súčasťou sa stávajú v strede pomenované komponenty interaktívneho procesu**. Dôležité je upozorniť, že na pozadí celého procesu stoja **klúčové princípy**:

- otvorenosť voči vnútorným a vonkajším podnetom,
- odpovedanie na potreby dieťaťa,
- úcta k jedinečnosti druhého a vzájomný rešpekt,
- dodržiavanie dohôd,
- proaktivita,
- otvorená komunikácia,
- hodnotová integrita.

Po ľavej strane popisujeme komponenty súvisiace s riadením práce učiteľa a po pravej komponenty riadenia činnosti žiaka. Keďže tvorcom znalostí je v škole učiteľ a tiež žiak, z uvedeného dôvodu sme umiestnili na prvé miesto princíp interakcie medzi učiteľom a žiakom, aby nielen spoznali svoje silné stránky – kto sú – ale pomenovali si aj svoje ciele a zámery, aby sa potom z takto nastaveného ich vzájomného dialógu rodila rešpektujúca spolupráca.

Schéma 6 Model manažmentu riadenia organizácie s dôrazom na znalosti (Zdroj: vlastný, 2022)



Tá sa potom pretaví do organizačného správania cez nastavenie pravidiel, postupov správania sa v škole. Ako vhodný spôsob sme si vybrali formu dohody ako medzi učiteľmi tak i žiakmi.

Ďalej sa k slovu dostáva **princíp proaktivity**. Učitelia, ako tvorcovia rámcov a máp učenia a učebných zdrojov, komunikujú so žiakmi a vedú s nimi dialóg o dôležitých životných a prierezových témach, aby si takto spoločne tvorili námet na svoj príbeh ročníka.

Na ceste učenia používa žiak **učebný zdroj** vytvorený učiteľom, ktorý sa cez riadenú prácu s textom a dobre premyslený rámec kritického myslenia stáva sprievodcom jeho učenia a pomocníkom, aby sa mohol učiť svojim vlastným tempom.

Potom žiak vedený učiteľom cez **kognitívno – komunikačný a zážitkový model** dostáva priestor, aby premýšľal, kládol si otázky, viedol dialóg s ostatnými a čím ďalej lepšie rozumel, ako funguje svet okolo neho. Takto nastavený proces činnostného vyučovania mu dáva príležitosť zhodnotiť to naučené do vlastného produktu ako artefaktu.

Práve po tejto fáze žiak dostáva **priestor na pravidelnú sebareflexiu**, tu si obaja – učiteľ i žiak – nastavujú zrkadlo, prehodnocujú svoje postoje i hodnoty, plánujú znova svoju cestu učenia.

Organizačné správanie v takto fungujúcej škole nie je postavené len na práci učiteľa ako jednotlivca, ale **na interakcii učiteľov a skupín i ľudí v nej**. Využíva sa hlavne práca v tíme, lebo v ňom ide o homogénnejšie, pracovne i cieľovo zamerané zoskupenie jednotlivcov, efektívnejšiu spoluprácu.

Ako potrebujeme pozeráť na učiteľa v takto nastavenom manažmente? Je potrebné ho vidieť ako pracovníka, ktorý disponuje potrebnými znalosťami, lebo je to on, kto je ich vlastníkom a má schopnosti a zručnosti poznať víziu, veriť jej, neustále sa vzdelávať a vidieť výsledky vlastnej práce (pozri vyššie podkap. *Zmena roly učiteľa*). Našou úlohou je získať si učiteľov, ktorí budú presvedčení a považujú úlohy, ktoré realizujú, za zmysluplné. Ide o proces, v ktorom majú možnosť vybrať si i rolu a k nej prislúchajúce právomoci. To sa nám podarí vtedy, keď budú cítiť, že je to opreté aj o ich a spoločne zdieľaný rámec hodnôt a princípov.

V takto fungujúcej škole nejde o vzťah nadriadeného a podriadeného. Ide o prechod z hierarchicky nastavenej organizačnej štruktúry na tzv. „plochu“, ktorá stavia riaditeľa skôr do roly „dirigenta hráčov džezového orchestra“. „Správne“ zaobchádzať s ľuďmi potom znamená vytvoriť im podmienky a umožniť im formulovať si individuálne ciele, nechať ich zladovať ich úmysly do tímových cieľov, aby takto navrhovaným postupom mohli zažiť fyzický zrod aj spoločne želané ciele školy.

V škole, ktorá kladie dôraz na znalosti, sa formuje takto nový fenomén – schopnosť ľudí tvoriť a pracovať ako komunita (pozri model SECI v podkap. *Model komplexného rozvoja školy*). Takto získané znalosti fungujú ako katalyzátor integrity učiteľov (čím ďalej tým viac rozumejú tomu, ako učia), čo vyjadrujú svojimi postojmi i výberom vlastných

hodnôt. D. Kokavcová vo svojej monografii (2011, s. 41) pomenúva takto fungujúce pracovné spoločenstvá ako komunity praktických skúseností (alebo komunita praxe). Môžeme o nich povedať, že sú „majetkom praxe“. Ľudia v nich môžu tvoriť siete, ktoré sa podieľajú na utváraní a uchovávaní znalostí z praxe vlastnej výučby. My používame názov **profesijné učiace sa komunity (PUK)**.

PUK pozostáva z jednotlivcov, ktorí zdieľajú podobné úlohy a spoločný kontext a využívajú im delegované kompetencie. Ide o dynamický proces, v ktorom sa jednotliví učители učia vykonávať pracovné úlohy v interakcii s inými. Tieto komunity predstavujú ideálny priestor na zdieľanie tacitných (skrytých) znalostí, ktoré sa overením v praxi menia na explicitné, čo je práve dôvod, prečo im je v škole kladúcej dôraz na znalosti venovaná veľká pozornosť. Členovia PUK sa stretávajú preto, lebo v spoločnej komunikácii vidia značnú hodnotu, ktorej výsledkom sú vypracované učebné zdroje, rámce, manuály alebo iné dokumenty a vytvorenie prostredia dôvery.

Medzi konkrétne úlohy profesijnej učiacej sa komunity patrí:

- prakticky vyskúšať, aby navrhovaný didaktický dizajn overený vo výučbe mohol byť pre žiaka i školu prínosom;
- vytvárať si priaznivé vzťahy a podporovať komunikáciu;
- podporovať mechanizmy, aby mohli učители zdieľať informácie o overení didaktického dizajnu v praxi;
- ich povinnosťou je poznať schému manažmentu kladúceho dôraz na znalosti – od vstupu po výstup – a vlastnou činnosťou a praxou sa podieľať na jeho zlepšovaní;

Výhody fungovania pracovných (učiacich sa) komunit:

- pružné a flexibilné riešenie problémov;
- rozvoj profesijných zručností – dizajnovanie učebného procesu;
- využívanie technických vymožeností.

Týmto nastavením si škola vedome vytvára ekosystém a podmienky pre trvalo udržateľný rozvoj, lebo fungujú na novej paradigme „zvnútra von“ neustále prehodnocuje a zosúladzuje obsah jednotlivých komponentov manažmentu v súlade s jednotlivými princípmi: Kto som? – Aké sú moje ciele? Ako si nastavíme organizačné správanie? Ako upravíme rámce (ochota a pripravenosť), aby sme spoločne so žiakmi tvorili reálny príbeh ročníka (proaktivita)? Ako nastavíme podmienky (otvorenosť) na spoločné učenie? Čo bude (komunikácia)produktom – artefaktom? Ako vytvorím podmienky na sebareflexiu (využitie protokolov, lesson study, didaktické reflektívne komunity)?

Pomocou nich vytvárame učiteľom priestor a vedia ich, aby pracovali na tom, na čom sa spoločne dohodli.

Súčasná realita vs. náš budúci ideál: ako zisťovať, ako na tom sme?

„Nestačí len robiť najlepšie, ako sa dá.
Musíte vedieť, čo robiť, a potom to robiť najlepšie, ako sa dá.“
(W. Edwards Deming)

Dôležitým krokom pri tvorení vízie na báze profesijnej učiacej sa komunity je zmapovanie súčasného stavu školy a jeho konfrontovanie so želanou budúcnosťou. Tejto téme sme sa podrobne venovali vyššie, v podkapitole *Ako mapovať hodnoty a rozvojové potreby školy*, ale tam bolo zisťovanie zamerané na prežívanie a všeobecné potreby. Na tomto mieste koncentrujeme našu pozornosť už konkrétnejšie na školské, didaktické témy. Uvádžame nástroj, ktorý sme pripravili na základe inšpirácie v publikácii R. DuFoura a R. Eakera (1998, s. 75-77). Nasledujúci dotazník obsahuje vyjadrenia a závery formulované rôznymi výskumníkmi, ktorí skúmali tieto podmienky v školskom prostredí v USA. Predkladáme tu znenie jednotlivých výrokov, ktoré môžu reprezentovať aj slovenskú školsko-kultúrnu realitu. Vedenie školy môže dotazník použiť, aby dokázalo kvantitatívne odhadnúť súčasnú situáciu na vlastnej škole z pohľadu potenciálu pre tvorbu profesijných učiacich sa komunít.

Výroky dostane v prieskume k dispozícii každý učiteľ a odborný zamestnanec a vyjadrí sa k tomu, do akej miery ich považuje za charakteristické pre školu, na ktorej pôsobí. Škála sa pohybuje v rozpätí 1–6, pričom 1–2 znamená, že „Vôbec/skoro vôbec nie sme takíto, ako popisuje tento výrok“; 3–4 = „Trochu sa podobáme na to, čo popisuje tento výrok“; 5–6 = „Sme celkom presne/skoro presne takíto, ako popisuje tento výrok“.

Dotazník neuvádzame v prílohe, ale priamo v texte publikácie, pretože okrem výskumného (mapujúceho) prínosu pre podporu ďalšieho rozhodovania vedenia školy majú jeho položky aj vzdelávací charakter. Skrze ne môže čitateľ sledovať významné tézy určujúce jej prevažujúcu kultúru a mieru prítomnosti profesijnej učiacej sa komunity.

1. Škola a zmena

- a) Školy nie sú organizované tak, aby odpovedali na potreby a záujmy študentov. Sú to byrokratické monopoly, ktoré sa spoliehajú na to, že ich „zákazníci“ sú k nim nehybne pripútaní. Existuje len málo dôvodov a stimulov – a ešte menej ocenení – na to, aby sa chceli skutočne zlepšovať.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- b) Vec sa nemá tak, žeby sa jednotliví učители alebo školy nesnažili neustále niečo inovovať a meniť. Snažia sa. Problém je, že zmeny sú neproduktívne, zameriavajú sa skôr na nepodstatné veci, než na jadro vyučovania a učenia sa.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- c) Z pohľadu učiteľov väčšina života na škole je nekonečný cyklus najprv zavádzania a potom opúšťania nových nápadov a iniciatív. Dojem, ktorý v učiteľoch zostáva, je, že nikto v systéme v skutočnosti celkom presne nerozumie, prečo sa nejaká zmena objavuje alebo má objaviť.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- d) Z pohľadu učiteľov, pojem zmena začína byť záležitosťou vyrovnávania sa s napätím, ktoré prináša tendencia vedenia presadzovať a zasa náhle odstupovať od rôznych výstrelkov na poli vzdelávania.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

2. Vyučovanie

- a) Učители sú presvedčení, že ich úlohou je vyučovať a úlohou študentov učiť sa. Teda učители sú zodpovední za vyučovanie, ale nie za to, či sa študent aj naozaj učí.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- b) Typické vyučovanie na hodine je charakterizované komunikačnou dominanciou učiteľa (rozprávanie, vysvetľovanie, výklad). Učители pracujú veľmi tvrdo a študenti skôr sedia, počúvajú a pasívne sledujú ich prácu.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- c) Učители pracujú v izolácii. Na škole je veľmi málo príležitostí pre serióznou profesionálnu interakciu, v rámci ktorej sa učители delia o svoje myšlienky, pozorujú vyučovanie kolegu, alebo pomáhajú jeden druhému v aktivitách profesijného rozvoja.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

3. Kurikulum

- a) Typický školský vzdelávací program je preťažený mnohými zbytočnosťami. Školy nemôžu robiť to, čo by *mali* robiť, pokiaľ budú pokračovať v tom, čo *teraz* robia.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- b) Typické je, že škola *v skutočnosti* nemá jednoliate kurikulum. Študenti študujúci rovnaký predmet na rovnakej škole s dvomi rôznymi učiteľmi sa často učia významne odlišné obsahy a získavajú významne odlišné skúsenosti z učenia sa na tomto predmete.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- c) Predmety sú vyučované izolovane. Učitelia robia len veľmi málo pre to, aby navzájom prepojili obsahy rôznych predmetov do zmysluplného pojmového rámca pre študenta.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- d) Školy zvyčajne nemajú zmysluplné vzdelávacie ciele. Viac sa zameriavajú na prostriedky (materiály, program, usporiadanie vyučovania) než na výsledky – vzdelávacie výstupy študentov.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- e) Keďže výstupy, ktoré chcú dosiahnuť, sú samotným školám nejasné, školy sú zvyčajne neschopné ponúknuť presvedčivé dôkazy o tom, že naplňajú svoje zamýšľané ciele (napr. v učení sa študentov).

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- f) Učitelia nepracovali spoločne na identifikovaní kritérií, podľa ktorých hodnotia prácu študentov.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- g) Neschopnosť postaviť orientáciu a riadenie rozvoja školy na výsledkoch a dátach vedie k tomu, že na škole neexistujú premyslené postupy kontinuálneho rozvoja.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

4. Štruktúry

- a) Školy nemajú žiadnu vnútornú nadväznosť a štruktúru (ako napr. ľudský organizmus). Sú to v podstate len miesta, ktoré poskytujú individuálnym učiteľom efektívnu možnosť, aby mohli prichádzať do konkrétnych tried učiť.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- b) Školy nemajú žiadnu infraštruktúru, ktorá by podporovala spoluprácu učiteľov v riešení celoškolských problémov. Učitelia, podobne ako študenti, vykonávajú bok po boku síce podobné, ale v skutočnosti samostatné, separátne aktivity.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

- c) Školy fungujú ako zhora nadol riadené byrokratické hierarchické štruktúry, ktoré dôrazne vyžadujú od učiteľov dodržiavanie rôznorodých pravidiel. Učitelia však väčšinu týchto nariadení môžu ignorovať, keď zostávajú so žiakmi sami za dverami svojej vlastnej triedy.

1	2	3	4	5	6
Vôbec nie					Sme celkom
sme takíto					presne takíto

Po tom, čo si škola zmapuje pohľady učiteľov na mieru vyjadrujúcu prítomnosť kultúry profesijných učiacich sa komunít, môže na nej začať naozaj informovaná diskusia o tom, akú školu si vedenie, učelia, žiaci a rodičia predstavujú spolu tvoriť. Ako sme spomínali v úvode tejto podkapitoly, významným doplňujúcim obrazom v tejto diskusii je mapa rozvojových potrieb / hodnôt, ktorou sme sa zaoberali vyššie. Výhodou predostretého nástroja je to, že pokrýva celý rad významných oblastí pedagogického života na škole. Nestane sa tak to, žeby učitelia vo voľnej reflexii o vlastnej škole pozabudli na niektoré dôležité témy.

Uvedené stratégie a techniky, o ktorých sme písali v predchádzajúcich kapitolách, je vhodné použiť synergicky, t.j. naraz v krátkom období tvorby vízie školy (mapovanie rozvojových potrieb; dotazník R. DuFoura a R. Eakera, otvorené otázky k budúcej predstave o škole atď.). Tak sa utvorí ucelený obraz o škole a z neho zároveň prirodzene

vyvstanú konkrétne rozvojové požiadavky – na úrovni hodnôt, na úrovni manažmentu školy, na úrovni kooperácie učiteľov, či na úrovni školského kurikula. Naznačia sa tiež isté požiadavky na kvalitu samotnej výučby – na ne potom treba nadväzovať konkrétnymi didaktickými analytickými nástrojmi, ktoré uvádzame v poslednej kapitole tejto knihy (*Prax a reflexia*).

Keď bude mať celá profesijná komunita v škole (vedenie, učitelia, odborní zamestnanci) ujasnenú svoju víziu, podstatne jednoduchšie a s posilnenou vnútornou motiváciou bude väčšina pristupovať k ďalšiemu profesijnému rozvoju. Tomu sa venujeme v nasledujúcej kapitole.

Intelektuálny rast aktérov školy

Spoločný profesijný jazyk

Ak je kultúra domom, potom jazyk je kľúčom od jeho vstupných dverí a všetkých jeho izieb.

Khaled Hosseini

Účinnosť a dopad odborných kooperatívnych aktivít učiteľov stojí a padá na tom, či v škole vzniká spoločný profesijný jazyk, vďaka ktorému všetci učitelia rozumejú, čo sa myslí pod akými termínmi a pojmami.

Je veľký rozdiel, keď učiteľ povie „*Snažím sa viesť s deťmi o téme diskusiu*“ a vyjadrením, ktoré je odborne erudované, napr. „*V rámci dialogického prístupu, ktorý u nás zavádzame, nemám problém klásť otázky vyššej kognitívnej náročnosti, ale napriek tomu nevzniká medzi žiakmi triadická komunikácia*“. Kým termín „diskusia“ je veľmi vágny, nevieme, čo presne by učiteľa uspokojilo, keby sa na vyučovacej hodine dialo, termíny „otázky vyššej kognitívnej náročnosti“ a „triadická komunikácia“ sú jasne definované na základe spoločne porozumenej teórie, pozorovateľné a vyhodnotiteľné na základe dát.

Alebo „*Moji žiaci nevedia povedať jednu ucelenú vetu*“ vs. „*Pri myšlienkových rutinách, o ktoré sa v triede snažíme, nedokončia zväčša žiaci tretí krok v rutine, ktorú sme si pracovne nazvali pozoruj-rozmýšľaj-zaujímaj sa*“.

Uvedené príklady kvalitného profesijného jazyka sú citátni z praxe ďalšieho vzdelávania učiteľov. Prakticky nie je dôležité, či profesijný jazyk v danej škole presne odráža „vysoké“ teórie, profesijná komunita si môže tvoriť aj vlastné termíny. Dôležité je, že im všetci rozumejú rovnako (v jazykovej rovine môžeme povedať, že k rovnakým denotátom priradujú rovnaké konotácie) a majú ich odborne, na základe reflexií praktických skúseností zdôvodnené. To vyžaduje, aby mal jazyk nasledujúce charakteristiky: a) je konkrétny a špecifický, nie vágny a abstraktný; b) stručný, úsporný, nie zbytočne rozvláchny, t. j. pokrýva nutné a dostačujúce obsahy; c) je familiárny, prirodzený, nie záhadný, násilne odborný, či obskúrny; d) precízny a jasný, nie nepresný alebo dvojznačný; e) konštruktívny, nie deštruktívny; f) primerane formálny.

Ako sme spomenuli vyššie, odborný profesijný jazyk je nevyhnutný na to, aby bola akčná teória formulovaná školou skutočne realizovateľná. Platí to aj pre strategické dokumenty, akými sú misia a vízia školy. Ak sa napr. v misii objaví tvrdenie „*Veríme, že každé dieťa môže dosiahnuť úspech*“, potom je vhodné položiť si otázky: Ak veríme, že každé dieťa môže dosiahnuť úspech, čo presne od nich očakávame, že sa majú naučiť, aby sme to považovali za úspech? Ak veríme, že každé dieťa môže dosiahnuť úspech, ako budeme odpovedať, keď sa úspech nedostaví? V každom z tvrdení je totiž viacero nevyslovených

a v skutočnosti veľmi sa odlišujúcich vnútorných predpokladov jednotlivých učiteľov. Napríklad uvedenú vetu by jeden dokončil takto: „Každé dieťa môže dosiahnuť úspech v závislosti od jeho schopností...“, iný zasa takto: „Každé dieťa môže dosiahnuť úspech, ak využije príležitosti učiť sa...“, ďalší zasa: „Každé dieťa môže dosiahnuť úspech a my akceptujeme vlastnú zodpovednosť za to, aby sme u neho tento rast dosiahli...“. atď. Ide o veľmi odlišné postoje, skrývajúce sa za jedným, navonok jasným, vyhlásením. Práve didaktické reflektívne komunity (pozri kap. *Prax a reflexia*) môžu byť nástrojom, v ktorom sa v štruktúrovanej diskusii vágnosť bežne používaných pojmov osvetlí a vyrieši. Profesionálny jazyk je kľúčový nástroj zladovania spoločných úmyslov v škole (pozri ďalšiu podkapitulu *Zladovanie úmyslov*).

Pri skvalitňovaní profesionálneho jazyka sa môžeme oprieť aj o pojem tzv. profesionálneho úsudku (Slavík et al., 2015). **Profesionálny úsudok** je základnou jednotkou, z ktorej sa skladá opis a hodnotenie kvality výučby. **Reprezentuje mieru a hĺbku porozumenia učiteľa v reflexii toho, čo sa na vyučovaní deje**, a zároveň je to **základný článok vzájomného dorozumievania o výučbe medzi praktikmi navzájom či praktikmi a akademikmi**.

Ako rozvíjať profesionálny jazyk učiteľov

Ako uvádzame v poslednej kapitole tejto knihy, prax didaktickej reflexie sama o sebe prináša dlhý rad príležitostí pre spresňovanie jazyka v profesionálnej učiacej sa komunite učiteľov. Dôležité ale je, aby facilitátor takýchto reflexií mal neustále na mysli fakt, že akýkoľvek pojem, ktorý má v reflektívnom dialógu učiteľov nosnú funkciu, je potrebné vystaviť explicitnej analýze. To znamená vyzvať jednotlivcov diskutujúcich v skupine, aby vysvetlili svoje chápanie pojmu, odhalili vlastné konotácie, ktoré pojmu subjektívne prisudzujú, a neuspokojili sa dovedy, kým nepríde k zjavnému súhlasu o výklade pojmu, ideálne opretému o konkrétnu teóriu.

Na tomto mieste navrhujeme cvičenie, ktoré poskytuje veľa rôznorodých pojmov a generuje veľa nadväzujúcich otázok, aby učители mali príležitosť pochopiť, aký je dôležitý spoločný, presný profesionálny jazyk.

Zladovanie úmyslov

„Mikroreformné snahy osamoteného učiteľa uprostred starej operačnej kultúry školy nevedú k zmenám ale k vyhoreniu.“
(Silander & Ryymin, 2015).

Riaditeľka z predchádzajúcich častí príbehu pokračuje: „Rok 2011 bol rokom, kedy sme začali realizovať projekt experimentálneho overovania, ktorý sme nazvali Škola pre každého, škola na každý deň. Naplánovali sme ho na 5 rokov, počas ktorých sme chceli

skúmať, do akej miery sa nastavenie edukácie cez spoločný program troch škôl pod jednou strechou – MŠ, ZŠ a ZUŠ – odrazí v správaní i výsledkoch žiakov školy.

Kľúčovým prvkom projektu experimentálneho overovania bola úloha, ako zabezpečiť, aby sa žiak dostal do roly „aktívneho tvorca“ vlastného produktu učenia sa. My sme riešenie tejto úlohy postavili na riadenej práci s textom s využitím stratégie EUR a potrebe rozvíjať tímovú spoluprácu, učiť sa fungovať v profesionálnych komunitách.

Dodnes som nezabudla na pocity, ktoré som mala, keď som sa rozhodla učiteľov všetkých troch škôl pozvať na moju hodinu slovenského jazyka. Myslím, že som vopred pred prvou návštevou v duchu veľakrát oľutovala toto moje rozhodnutie. Bolo to však tu. Nič sa už nedalo robiť. Učila som ôsmakov – triedu, v ktorej som mala 6 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Skoro samých chlapcov, len pár dievčat. Učili sme sa o štúrovcoch a pred sebou mali žiaci mnou vypracovaný učebný zdroj Sládkovičovú Marínu. Na začiatku som medzi nami privítala návštevu a potom som išla krok za krokom, úlohu za úlohou a žiaci ma prekvapili. Reagovali tak bezprostredne, ako by sme boli sami. Myslím, že mi ešte čas tak rýchlo vo vyučovacom bloku nebežal. V závere som sa jedným okom pozrela dozadu, kde sedeli 15 učiteľov, ale nepamätám si výrazy ich tvárí. Práve vtedy ma jeden chlapec oslovil, či môže ešte niečo povedať. Nie je to dobrý pocit, keď poznáte toho chlapca a viete, že povie hocičo za akýchkoľvek okolností. Povedala som mu len to, že budem rada, keď sa vyjadrí hlavne k tomu, o čom sme si na literatúre čítali. A on mi povedal, že to práve chce. Napätie vo mne ešte viac narástlo, keď začal rozprávať: „Básni, ktorú sme si čítali, som až teraz porozumel. Keď som si ju pretým začal čítať, myslel som si, aká je to haluz... Normálne sa mi to páči, ako sa učíme.“

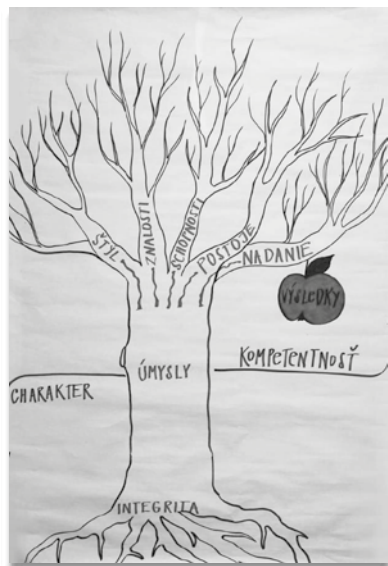
Učiteľia si začali niečo medzi sebou šepkať. A ja som si vydýchla a ocenila Adama za to, že sa sústredil na proces učenia (mal veľký problém s udržaním pozornosti). Napätie vo mne kleslo, odprevadila som žiakov a... obrátila som sa na učiteľov: „bolo to celkom fajn, môžeme sa o riadenej práci s textom porozprávať.“ Vtedy som cítila hrdosť na seba, že som prekonala strach a našla odvahu takto začať. Sama som neverila v takýto záver vyučovania. A potom prichádzali ďalšie skupiny učiteľov a „chceme to vyskúšať“ sa v živote našej školy stalo živou skutočnosťou. Pustili sme sa do práce a spoločne sme sa učili používať nový didaktický dizajn – riadenú prácu s textom podporujúcu kritické myslenie. Najdôležitejší však bol práve začiatok. Boli to práve moji žiaci, ktorí mi v tej pravej chvíli (najviac) pomohli.

Je namieste položiť si otázku: Prečo a čo nám umožňuje a ako budeme učiť pomocou takto nastaveného didaktického dizajnu v škole?

Prečo používame termín „didaktický dizajn“? Úspešná pedagogika v praxi je súčasne vedou i umením. Pomenovania „zborovňa“, „porada“, „testovanie“ a mnohé ďalšie toto zásadné východisko prekrývajú a kontaminujú základné pochopenie školy ako parku

života a prostredia rozvoja nových generácií. Mentálny život tvorivých pedagógov sa neodohráva v kabinetoch, ale v edukačných a didaktických ateliéroch, lebo **spoločne dobre vytvorený výstup** ako napr. riadená práca s textom je „umeleckým dielom“, ktorého celistvosť, dobro a krása naplňajú učiteľov radostou. Vzhľadom na rýchle zmeny v živote a v našej práci už nie je možné zažívať stav, ktorý by sme mohli nazvať „hotovým“. **Na didaktickom dizajne je potrebné stále pracovať ako v záhrade.** Vždy ide o odvahu urobiť „prototyp“, ktorý začína empatickým pochopením potrieb a smeruje k výslednému ovociu – prototypu a jeho testovaniu, či sme dosiahli to, čo sme chceli tak, ako je to aj v iteratívnom procese nazývanom dizajnové myslenie (design thinking).

Dizajn vzniká postupne, je to príbeh skúšania, úspechov, neúspechov, krokov vpred, ale aj návratov. Vyžaduje preto nielen odbornosť a minulé skúsenosti, ale aj odvahu a slobodu. V prostredí slovenských škôl umožňuje takéto slobodné tvorenie status experimentálneho overovania.



Pri dizajnovaní rámcov i procesov učenia sme si kládli otázky: Ako vytvoriť žiakom podmienky, aby sa mohli učiť chápať život v súvislostiach a autonómne sa rozhodovať, správať sa zodpovedne a meniť aktuálnu situáciu v spolupráci s druhými na lepšiu?

Akých ľudí potrebujú mať vo svojej blízkosti, aby vedeli prevziať zodpovednosť za vlastný život a stali sa spoluvorcami udržateľného spoločenstva života?

Ako teda dizajnovat' kultúru a systém školy s hlbokým pochopením potrieb duše dieťaťa a súčasného sveta?

V dialógu s učiteľmi sme na potrebu uvedomovania si potreby zlad'ovania úmyslov použili analógiu so životom stromu: Kým pre

rast stromu je dôležité, ako sa v zemi zakorení jeho semienko, tak pre život v škole je takým začiatkom jedinečnosť každého – učiteľa ale i žiaka. Ako strom čerpá živiny pre svoj rast zo zeme, tak sa učí človek poznávať samého seba, na tomto základe si formulovať svoje „sny“, dávať si sľuby ako svoje záväzky, po naplnení ktorých túži. Z takýchto základov sa rodí potrebné podhubie pre budovanie charakteru, že premýšľame nad tým, čo chceme.

V živote stromu sú to druh a poveternostné podmienky, ktoré si potom počas rokov ukladá k sebe ako svoje letokruhy, lebo pomocou nich drevo rastie a vytvára si svoju štruktúru. V živote ľudí k týmto podmienkam patrí schopnosť počúvať a vnímať nielen svoje ciele, ale aj rozmanité myšlienky a ciele iných, ktoré mu umožňujú porovnávať, zvažovať, rozmyšľať, viesť dialóg, ako cez spoločné učenie zlad'ovať svoje úmysly a rásť a stať sa pevným kmeňom.

Z takého kmeňa potom strom vyháňa k nebu svoje konáre, zdobí ich rôznym spôsobom, či už listami, ihličím, ale i plodmi. Práve tie sa stávajú zárukou, že sa pomocou nich stane na dlhé storočia prirodzenou súčasťou prírody, lebo práve ony mu umožnia neustálu sebaobnovu i rast.

Uvedenému účelu má slúžiť aj zlad'ovanie úmyslov. Zo strany vedenia ide o vedomý proces. Učitelia musia cítiť, že majú vytvorené podmienky na učenie v súlade s ich talentom, postojmi a hodnotami, že dostali potrebné živiny prostredníctvom spoločného profesijného jazyka na to, aby dokázali využiť svoje schopnosti, svoj životný štýl a z takto budovaného základu sa potom mohli zrodiť ich výsledky ako plody ich spoločného rastu. Zlad'ovanie našich zámerov sme potom sformulovali do dohody s učiteľmi a zamerali sme svoju pozornosť na realizáciu 7 priorit – úloh, na plnení ktorých sa bude podieľať každý učiteľ, ktorý bude pracovať v škole.

Dohoda pedagogických zamestnancov

Tvoríme intelektuálny kapitál školy. Poznáme svoje hodnoty aj hodnoty ostatných kolegov a rešpektujeme ich. Podieľame sa na realizácii vízie našej školy, lebo jej veríme a disponujeme potrebným elánom a disciplínou, aby sme seba aj iných viedli k jej naplneniu. Učíme sa druhým slúžiť. Chceme, aby sa naša škola stala pre každého miestom rastu, postupného rozširovania vedomia a nadobúdania potrebných hodnôt. Uvedomujeme si, že takéto fungovanie obsahuje v sebe povinnosti i zodpovednosť za plnenie rol, otvorenú komunikáciu, zdieľanie, sieťovanie i výsledky, aby sme smerovali k plneniu cieľa školy – zvyšovanie kvality života všetkých jej aktérov. Každý z nás sa bude preto podieľať na plnení 7 úloh:

1. **Láskyplná výchova**, ktorú dieťa/žiak dostane bez toho, aby si ju musel zaslúžiť – rešpektujeme potreby detí, uplatňujeme personalizovaný prístup - podporujeme ich, aby si formulovali svoje záväzky (sny) vo forme cieľov a tak si pestovali charakter; vytvárame podmienky na ich celostný rozvoj.
2. **Efektívne plánovanie** – žiť v škole reálny život – prehodnocujeme a redizajnujeme rámce školy – každý žiak fungujúci každý rok v novej sociálnej role si osvojuje vždy nový návyk a zažije v každom ročníku svoj nový ročníkový príbeh.
3. **Trvalé znalosti** – pomocou textu ako univerzálneho nástroja vzdelávania a riadenou prácou s ním cez dobre premyslený rámec kritického myslenia umožňujeme žiakom postupné osvojovanie si stratégií práce s ním, aby ich potom mohli aplikovať vo svojom živote.
4. Naša cesta vedie cez **plnenie spoločných cieľov** – tvoria súčasť portfólia učiteľa a cez ich

pravidelnú sebareflexiu ich plnenia sa učia učiteľia sebakontrolu – didaktické reflektívne komunity.

5. **Aktívna spolupráca a zdieľanie v komunitách** – tvorba ekosystému pomocou metódy SECI – chceme zmeny realizovať na základe skúseností z praxe a na ich základe formulovať priority, ktoré chceme riešiť - adaptívne riešenia.
6. Postupujeme **transparentne**, dávame popisnú spätnú väzbu, aby rástla dôvera – kladieme dôraz na nastavenie rastového myslenia.
7. **Proaktivita**, priority, vklady, pochopenie, vzťahy, synergia a brúsenie píly – byť pre žiakov vzorom pri osvojovaní si návykov a cností, využiť ich pre svoj profesionálny rast.

Jasné formulovanie uvedených siedmich prioritných úloh má aj ten význam pre učiteľa, že ho to oslobodzuje od mnohých iných nadbytočných úloh. Učiteľia by mali predovšetkým učiť, ďalšie úlohy majú postavené tak, aby boli len nápomocnými k týmto prioritným. A opačne, ak niektoré z dodatočných úloh priamo bránia plniť prioritné úlohy, potom musia byť uprednostnené prioritné úlohy.

Riadená práca s textom podporujúca kritické myslenie

Riaditeľka pokračuje: Dostali sme informáciu, že si môžeme napísať dopytovo orientovaný projekt a zapojiť sa medzi tie školy, ktoré sa usilujú s využitím finančných prostriedkov z fondov EÚ premeniť tradičnú školu na modernú. Otvorila sa nám reálna možnosť pre fyzický zrod našej vízie. A potom chodíte, kombinujete a hľadáte opäť cestu, aby ste zaujali navrhovaným cieľom, štruktúrou aktivít projektu a opäť získali od svojho kolektívu učiteľov to potrebné „chceme“. Najprv som svoje predstavy predstavila na gremiálnej rade vedeniu. Až po ich spätnej väzbe som sa stretla so všetkými učiteľmi školy na porade. Tam som im najprv oznámila názov nášho projektu „Naplníme výzvy modernej školy: Text ako komunikačné médium a univerzálny nástroj vzdelávania v 3. tisícročí“.

Naším cieľom bolo implementovať do života školy nové moderné vzdelávacie metódy pripravujúce žiakov podľa požiadaviek učiacej sa spoločnosti a konkurenčného prostredia. Uvedené od učiteľov vyžaduje nadobudnúť zručnosti v oblasti metakognitívnych stratégií a digitálnej techniky a uplatniť ich vo vyučovacom procese. Projekt nám schválili, získali sme skoro 300 tisíc €. Pred nami stáli 2 roky činnorodej práce.

Veľkým bonusom sa ukázala možnosť ísť sa pozrieť do škôl v Holandsku²², aby sme videli, čo a ako robia, keď dosahujú také dobré výsledky v PISA meraniach. Učiteľia sa potešili, že sa

²² Našu školu navštevovali 2 dcéry rodičov, ktorí sa do Popradu prisťahovali z Holandska. Učiteľia, ktorí ich učili, tak tvrdili, že ich prístup k učeniu je iný ako u našich slovenských žiakov. Obidve sa učili po slovensky a navštevovali CPPP v Poprade, lebo boli aj žiačkami so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Boli to práve títo rodičia, ktorí nám pomohli nájsť kontakt, aby sme v rámci projektu mohli

budeme spoločne vzdelávať a nakúpime digitálne zariadenia i ostatné didaktické prostriedky. Prejavili radosť aj z toho, že dostanú podporu od supervízorov pri tvorbe novej pedagogickej dokumentácie.

Začali sme vzdelávaním. Cieľom 1. aktivity bolo zvyšovať kompetencie učiteľov, aby získali vedomosti i zručnosti v oblasti kritického myslenia s dôrazom na metakognitívne stratégie a mohli rozvíjať u žiakov schopnosti myslenia a samostatne sa učiť. Tridsať pedagógov školy absolvovalo modul s názvom Podpora kritického myslenia. V rámci tejto aktivity sme si nakúpili odbornú literatúru a absolvovali sme študijný pobyt v zahraničí v nami vysnívanom Holandsku. Tam sme získali novú skúsenosť a zažili aj veľa príjemných chvíľ. Inšpirujúce bolo prostredie i komunikácia s riaditeľmi škôl aj ich učiteľmi, ktorým sme kládli také otázky, ako napr. vaša škola bola zapojená do viacerých projektov, ktoré boli zamerané na implementáciu inovácií vzdelávania s dôrazom na rozvoj čitateľskej gramotnosti. Aké sú vaše skúsenosti? Akým spôsobom zabezpečujete vzdelávanie učiteľov? Ako pracujete so žiakmi, aby sa mali záujem učiť? Ako nastavujete režim prestávok a pedagogický dozor? Vybavenie chodieb počítačmi či čitateľskými kútikmi, prosím, ako zabezpečujete ich fungovanie? Ako pracujete so žiakmi, ktorí sa trápia so svojimi hendikepmi? Ich odpovede zneli nasledovne: Jednoducho každý jeden žiak musí v rámci ročníka napísať určitú batériu testov a dosiahnutý výkon mu otvára cestu na jeho ďalšie štúdium. Nikto iný, len jeho konkrétna práca v škole mu na tejto ceste pomôže. Počas prestávok žiaci používajú dohodnuté pravidlá a chodby sú monitorované kamerovým systémom. Počas veľkých prestávok sú všetci žiaci vždy na dvore – vonku. Keď niekto niečo poruší, musí to napraviť. Taká je cesta. Rodič komunikuje so školou na začiatku roka, chystá a pripravuje so školou rôzne podujatia a potom navštevuje školu len v prípade, že potrebuje jeho dieťa ešte inú intervenciu. A ako si odovzdávajú svoje skúsenosti učiteľia? Využívajú spôsob, ktorý sa používal pred rokmi aj u nás na Slovensku. Pravidelne 8x ročne sa stretávajú po ročníkoch či príbuzných predmetoch a rozoberajú, ako sa im ponúkané možnosti a metódy osvedčili. Určite, že môžu rozmýšľať ako učiť, keď im renomované firmy ponúkajú, aby overili v praxi nimi ponúkaný komplexný balík didaktických prostriedkov – texty a všetky podklady s metodikou ako učiť. Bola to výzva aj pre nás. Uvedomili sme si, že parciálne inovácie nestačia. Zdvihli sme hodenú rukavicu a začali pracovať potom doma na konsolidovaní nášho edukačného systému.

Intelektuálny rast učiteľov a zároveň úlohy popísané v predchádzajúcej kapitole a v tejto časti príbehu sa aplikácie dejú predovšetkým prostredníctvom kooperatívnej práce na spoločných textoch a zdrojoch. Najprv je dobré uviesť dôvody, prečo si škola vybrala text

navštíviť 3 školy v Holandsku, komunikovať s vedením i učiteľmi a zoznámiť sa s celou paletou didaktických prostriedkov, ktoré používajú vo výučbe.

a prácu s ním ako univerzálny nástroj vzdelávania. Žijeme v dobe, v ktorej enormným spôsobom pribúdajú každý deň nové informácie. Ich množstvo vyvoláva potrebu ich precíznej selekcie (vyskytujú sa aj hoaxy), ale zároveň aj ich precízne čítanie a nie povrchné. Môžeme povedať, že každá informácia má potom podobu textu (Porubský, 2009, s. 46) a nachádza sa v škole v rôznej forme v každom predmete či umeleckej oblasti. Z pôvodného latinského slova *textere* vyplýva, že jeho význam súvisí s procesom tkania tkaniny s vždy určitou štruktúrou. O texte môžeme povedať, že je *utkaný* zo skúsenosti tvorcu, ktorý ho sprostredkuje niekomu inému a on ho pomocou *kódu* (teda jazyka) *rozpletie* teda dekoduje), aby ho následne *votkal* (teda kodoval) do iných textov. Tak sa rodia zo starých textov siete nových navzájom súvisiacich textov, čomu potom hovoríme textualita.

Vzhľadom na uvedené boli aj školy postavené, aby riešili prácu s textom a prijali ako svoju novú úlohu. Z uvedeného dôvodu si škola vybrala text a povýšila ho na univerzálny nástroj vzdelávania a komunikačné médium, aby tak naučila žiakov pracovať s ním, vyhľadávať a tvoriť si nové texty.

Vo svojej práci sa učitelia zamerali na:

- tvorbu učebných zdrojov a nastavenie metodiky ich tvorby;
- prípravu a realizáciu pedagogických situácií s využitím stratégie EUR;
- revidovanie a tvorbu vlastného rámca kurikula s názvom Rámcové obsahové charakteristiky ročníka.

Tvorba učebných zdrojov a nastavenie ich metodiky

Na začiatku novembra sme sa tešili z novej digitálnej techniky a učebných pomôcok, ktoré nám dovezli do školy. Plní očakávania, čo nám práca s touto technikou prinesie, sme absolvovali trojdňové školenie. Zriadili sme si čitateľské kútiky v knižnici a aj v triedach.

Vo februári 2013 sme päť dní jarných prázdnin využili na to, aby sme si vypracovali podklady a Manuál na aplikáciu metakognitívnych stratégií na základe nášho pozorovania v Holandsku. Vypracovali sme si základné Päťoro postupu i metodiku RALFI, ako budeme postupovať so žiakmi pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti.

Pozornosť sme venovali aj pedagogickej dokumentácii a v spoločných rozhovoroch sme hľadali prieniky, ako učiť učivo v súvislostiach na 1. i na 2. stupni ZŠ, ako previazat' učivo jednotlivých predmetov do zmysluplného celku. V tomto období nám intenzívne pomáhali aj učitelia ZUŠ, lebo stála pred nami veľká výzva, ako spoločnými silami aj s deťmi napísať knihu o Poprade. Na jej tvorbe sa podieľalo okolo 150 žiakov a nazvali sme ju Poprad mám rád. Dnes slúži tretiakom. Havran Ignác ich sprevádza na potulkách ich rodným mestom. Veľká vďaka Vám, moji učitelia!

„Prekódovať“ texty do podoby učebného zdroja sme sa rozhodli v súvislosti s poslaním učiteľa, ktorý má sprevádzať žiaka na ceste jeho učenia. Takto upravené texty umožňujú projektovať učiteľovi pedagogické situácie* tak, aby bolo žiakovi umožnené vybrať si úroveň interakcie (od 2-pólovej *žiak – text*; cez 3-pólovú – *žiak – učiteľ – text*; k 4-pólovej *žiak – spolužiak – text – učiteľ*)²³, ktorú potrebuje pri riešení učebných činností, zadaní a úloh. Tie sú koncipované v špirále stúpajúcej náročnosti podporujúcej porozumenie textu, aby žiak postupne riešil úlohy patriace aj do vyššej kognitívnej úrovne.

Žiak pomocou nich zároveň získava možnosť pracovať vlastným tempom, čo mu umožňuje nadobúdať okrem rozmanitých foriem myslenia aj potrebné zručnosti a návyky a cibriť si aj svoje vôľové a charakterové vlastnosti.

Ďalšou výhodou projektovania pedagogických situácií s využitím učebného zdroja je, že vedie žiaka nielen k osvojeniu učiva, ale aj k monitorovaniu a zhodnoteniu, do akej miery si obsah osvojil, zvládol riešenie úloh, funguje teda ako esencia rozvíjajúca metakognitívnych zručnosti žiaka.

Takto dizajnovaná výučba mení aj vzťah medzi učiteľom a žiakom ako vzťah učiaceho sa s učiacim sa a môže fungovať ako katalyzátor rozvoja dôvery medzi nimi.

Didaktický dizajn* postavený na práci s učebným zdrojom pomáha tiež odstraňovať z výučby nefunkčný systém vzdelávania, v ktorom si obrazne povedané učiteľ ako zodpovedný rušňovodič posadí do svojich vagónov žiakov a urobí z nich pasívnych pozorovateľov. Sme svedkami toho, že často využívaný transmisívny prístup sa podpisuje pod znižujúcu chuť žiaka vkladať energiu do plnenia úloh, učiť sa a spolupracovať. Pomocou učebného zdroja ponúkame žiakovi úplne inú možnosť. Posadíme ho do sedadla vodiča, dáme mu do ruky volant (text) a nechávame ho riešiť úlohy, ktoré sme premyslene usporiadali. Pri svojom bádani sa nestráť, lebo v jeho blízkosti je vždy spolužiak alebo učiteľ, ktorý mu pomôže a vie ho na jeho ceste navigovať. Nedostatkom prvého prístupu je, že vychovávame zo žiaka poslíčka, ktorý urobí len to, čo chceme my, alebo aj neurobí. Tak sa potom ľudia správajú aj v dospelosti, s čím vyjadrujú veľkú nespokojnosť zamestnávateľa. Posadiť žiaka do sedadla vodiča preňho znamená, že je to on, kto je zodpovedný za vlastné učenie, že on má vložiť energiu do riešenia úloh i overiť si, do akej miery si učivo osvojil. Má aj možnosť požiadať o pomoc svojho učiteľa či spolužiaka, ale je to hlavne on, kto musí aktívne pracovať a začať si riadiť svoj proces učenia. Tak žiak postupne nadobúda zručnosti riadiť svoje procesy učenia, riadiť sám seba a postupne sa stať sa správcom svojho života. Na potrebu takého nastavenia procesov poukázali aj výsledky výskumov realizovaných počas pandémie, že žiaci sa nevedia učiť samostatne a s veľkou mierou sebaregulácie. Učebné zdroje vo výučbe sa ukazujú byť jedným z efektívnych spôsobov pre rozvoj proaktívneho učenia sa žiaka.

²³ bližšie pozri popis didaktického jadra v kapitole *Prax a reflexia*.

Práca s učebným zdrojom nám umožňuje uplatňovať v škole **personalizovaný prístup**²⁴ **k vzdelávaniu žiakov**, ale aj zlepšovanie vzťahov medzi učiteľom, čo sa stáva predpokladom pre rast dôvery medzi nimi.

Metodikou tvorby učebného zdroja pod názvom RALFI²⁵ sme si upravili a jednotlivé písmená uvedeného akronymu znamenajú:

- **R – repeated** – intertextovosť textov – umožniť žiakovi čítať **rovnaký text na viacerých predmetoch**, napr. učiteľ si vyberie a na slovenskom jazyku prečíta povest' o nejakom hrade, prepojí ho s vlastivedou, bude skúmať jej polohu a prírodné krásy, potom prepojí obsah textu a použije ju v matematickej úlohe. Na 2. stupni ZŠ môže mať charakter prieniku a príklad uvedieme v časti Prax a reflexia. Pre učiteľa to znamená vytvárať podmienky na opakované čítanie: vracat' sa k jednotlivým riadkom i odsekom venovať sa slovnej zásobe, predstave o slovách; takto projektovaný učebný zdroj a činnosti majú pedagogický zmysel aj v tom, že vedome vťahujú do procesov učenia aj žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí používajú odlišný „jazykový kód“ ako „školský“*.
- **A – asistent – učiteľ sprevádza žiaka** pôsobí ako facilitátor, mentor. Využíva učebný zdroj a umožňuje žiakom prácou s ním využiť vedomosti i zručnosti a zažiť stále novú skúsenosť – nastavuje postupy a vyberá do jednotlivých ročníkov učebné činnosti, ktoré si žiak osvojuje ako stratégie práce s textom a jeho metakognitívne zručnosti; s cieľom rozvíjať metakognitívne zručnosti žiakov.
- **L – level – úroveň** – využitie induktívno-deduktívneho postupu konštruovania pojmov a znalostí musí mať svoju štruktúru, aby umožnil žiakom porozumieť textu do hĺbky a bez stresujúcej hrozby zo známok a trestov. Cez kognitívno-komunikačný model riadenia pedagogickej situácie umožňujeme žiakom používať jazyk ako nástroj poznávania sveta. Najprv sa zameriame na cibrenie ich recepcných komunikačných zručností (počúvanie a čítanie), keď ich necháme hovoriť o slovnej zásobe v texte (funguje v každom predmete) a cez predstavy o slovách ho najprv dekódujú. Až potom slúžia úlohy v prospech rozvoja produkčných komunikačných zručností (hovorenia, písania), žiak sa učí kódovať a tvorí do novej podoby vlastný produkt – text; pri tvorbe učebného zdroja je potrebné nastaviť úlohy tak, aby podporovali u žiaka porozumenie textu a on investoval do ich riešenia vlastnú pozornosť, použil energiu a vyvinul potrebné

úsilie, aby cez riešenie úloh vyššej kognitívnej úrovne mohol získať viac ako očakával; hlavnou úlohou takto projektovaných pedagogických situácií je, aby proces učenia navodzoval u žiakov „stav plynutia“²⁶, naplňal ich pocitom vnútorného uspokojenia a pretavil sa do neustále sa zvyšujúceho záujmu žiakov učiť sa.

- **F – feedback - spätná väzba** – pri práci s učebným zdrojom opisná, okamžitá, čo sa podarilo, ako žiak napreduje (t. j. formatívne hodnotenie) – práca s chybou – napredovanie vlastným tempom, nastavenie na rastové myslenie.
- **I – interaction – jasné usmernenia a interakcia** cez nastavenie **2-pólovej až po nami už opísanú 4-pólovú interakciu**, aby sa učiteľ uistil, že žiak v každom momente rozumie, čo číta a rieši; slúži tomu aj nastavenie pomocných gest a prostriedkov na zabezpečenie potrebnej intervencie (napr. semafor: červenou farbou žiak privoláva pomoc; zelenou farbou poskytuje učiteľovi informáciu, že je s úlohou hotový...); pre tvorbu učebného zdroja to znamená pracovať špirálovite cez nastavené postupy (algoritmy) do jednotlivých ročníkov v 1. a 2. cykle až po aktívne a samostatné spracovanie textu ako vlastného či skupinového produktu v 3. cykle. Žiaci dostávajú stále možnosť pracovať s textom samostatne, keď to cítia ako svoju potrebu.

Využitie a význam stratégie EUR

Prácu s textom vo výučbe učiteľa kooperatívne realizovali pomocou trojfázového modelu stratégie EUR (Meredith, Steele, & Temple, 1998, in Ferencová, 2017). Ide o stratégiu, pri ktorej učiteľ sprevádza žiaka, aby mohol lepšie porozumieť učivu, textu (Petrasová 2005, s. 54; Kosturková 2012; Kosturková 2016).

Hoci má táto stratégia tri fázy, treba ju vnímať ako súvislú a vnútorne prepojenú:

E – evokácia – **rozprávaj**.

U – uvedomenie si významu – **čítaj**.

R – reflexia – **rozprávaj**.

Evokácia – ide v nej o kognitívno-emiocnálnu senzibilizáciu, t. j. tak kognitívne, ako aj afektívne vťahnutie žiaka do problematiky.

Z hľadiska štruktúrovania vyučovacej jednotky je dôležité, že učiteľ vyučovanie začína fázou, v rámci ktorej kladením otázok motivuje žiakov, ale zároveň zisťuje, čo už žiaci o téme vedia, aké majú postoje, aké sú ich preconcepcie, či prípadné miskoncepcie, a na

²⁴ bližšie pozri popis tvorby personalizovaného portfólia žiaka v kapitole Prax a reflexia.

²⁵ S metodikou RALFI sme sa oboznámili v Holandsku. Používajú ju s cieľom zlepšenia čítacích návykov žiakov, plynulosti ich čítania, úrovne ich čítania a radosti z čítania, podporuje sa aj rozvoj funkčnej gramotnosti.

²⁶ M. Csikszentmihalyi – americký profesor psychológie, ktorý sa vo svojich výskumoch venoval skúmaniu stavov osobnosti, ktoré iný psychológ A. Maslow pomenoval sebaaktualizácia. Zaujímal sa hlavne o to, čo človek prežíva v prípade, že nastane maximálne možný stav sebaaktualizácie – vrcholný zážitok. On sám tomuto stavu hovorí, že je to stav plynutia (po anglicky plynutie – „flow“).

týchto skúsenostiach a poznatkoch žiaka „staví“ ďalší vyučovací postup. Zároveň takýto postup umožňuje žiakom formovať poznatkové štruktúry, prepojiť nové informácie s tými, ktoré sú už známe, do jedného zmysluplného celku, čo v konečnom dôsledku vedie k efektívnejšiemu osvojeniu učiva.

Cieľom učiteľa v tejto etape je taktiež vzbudiť vnútorný záujem žiaka o danú tému, o riešenie predloženého problému, o učenie sa. Bez dosiahnutia tohto cieľa by len veľmi ťažko došlo k tomu, aby žiak zostal aktívne zapojený do procesu učenia, uvedomoval si jeho zmysel a osobný prínos. Učenie, v ktorom žiak nachádza zmysel, je oveľa efektívnejšie, než učenie bez osobného, vnútorného cieľa. V procese evokácie sa teda dostavuje „hľad po informáciách“, zvedavosť, ktorá môže byť uspokojená len v ďalších fázach procesu učenia. **Uvedomenie si významu** – cez porovnávanie, triedenie, kategorizáciu, zovšeobecňovanie. V tejto fáze sa dostáva žiak do kontaktu s novými myšlienkami, informáciami. Tento kontakt môže mať rôzne formy: čítanie textu, sledovanie filmu, uskutočňovanie experimentu, počúvanie prednášky a pod.

Samotné oboznamovanie sa s novým učivom je realizované vo veľkej miere ako aktívne učenie sa žiaka, či už samostatne, ako párové vyučovanie alebo formou skupinovej práce. Ideálne je, ak si žiak môže do istej miery voliť učebný postup, ktorý mu vyhovuje.

Učiteľ má v tejto fáze najmenší vplyv na učenie sa žiakov. Žiak musí byť aktívny sám za seba, preto mu ponúkame postupy (napr. INSERT – interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie, t.j. metódu na sledovanie porozumenia textu a iné), ktoré mu v tejto fáze pomáhajú byť aktívnym. Tieto učebné postupy mu:

- zachovávajú energiu a záujem, ktorý bol vytvorený počas evokácie;
- podporujú úsilie žiaka sledovať svoje porozumenie;
- cez porovnávanie, triedenie, kategorizáciu, zovšeobecňovanie, hodnotenie podporujú u žiaka kritické myslenie²⁷;

Len takto vedení žiaci si dokážu doplniť nové informácie do pamäťových schém a dochádza k budovaniu vzťahov medzi poznaným a novým. Žiak sa v tejto fáze potrebuje naučiť sa myslieť, spracovávať informácie a naučiť sa, ako sa má učiť.

Reflexia – vyvolaj predvedenie žiadaného výkonu – spätná väzba.

Počas tejto fázy si žiaci upevňujú nové vedomosti a aktívne menia informácie. Až v tejto fáze si skutočne uvedomujú učivo, tu vznikajú trvalé vedomosti, preto je táto časť rámca jedna z najdôležitejších, pričom, paradoxne, často sa tak v školách nedeje.

Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo odlišné, niečo nové od predchádzajúceho. K takému aktu však dochádza iba vtedy, keď žiaci aktívne pracovali, vymieňali si v dialógu

²⁷ Kritické myslenie je to komplex myšlienkových procesov, ktoré začínajú informáciou a končia prijatím rozhodnutia. Ide o disciplinovaný proces aktívnej konceptualizácie, aplikácie, analýzy, syntézy a/alebo hodnotenia informácií. Je založené na univerzálnych intelektuálnych hodnotách: jasnosť, presnosť, presnosť, konzistentnosť, relevantnosť, spoľahlivé dôkazy, dobré dôvody, hĺbka, šírka a spravodlivosť.

myšlienky, čím sa zároveň rozširovala ich slovná zásoba. Formou diskusie alebo debaty prezentujú svoje argumenty a učia sa klásť otázky i prijímať rôzne názory – formulovať vlastné myšlienky, čo vedie k pružnejším schémam porozumenia.

Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka (Steele, Meredith, Temple, 1998). Tu by si žiaci mali uvedomiť, ako nové učenie zmenilo ich myslenie, názory, hodnoty, postoje a pod., čo súvisí s rozvojom metakognitívnych zručností.

Rámec EUR funguje ako stratégia, ktorú môžeme využiť pri práci nielen s vecným, ale aj umeleckým textom. Čím je text komplikovanejší, tým je tento proces užitočnejší. Žiaci, ktorí takto prechádzajú rámcom, získavajú učebné návyky pre celoživotné vzdelávanie, dokážu pracovať s informáciami, hľadať súvislosti a úspešne ich integrovať s doterajšími. Rámec EUR umožňuje učiteľom, aby sa učiteľmi stali samotní žiaci a trieda sa stala učiacou sa komunitou, ktorá smeruje k dosiahnutiu očakávaných cieľov. **Žiaci sa nenaucia len obsah, ale naučia sa to, ako sa naučiť obsah.** Z učiteľov sa takto stávajú facilitátori učenia, lebo ponúkajú žiakom pomoc pri dávaní poznatkov do súvislostí. Žiaci si takto vedeným postupom postupne osvojujú kompetenciu učiť sa učiť.

V rámci stratégie EUR je možné využiť rôzne metódy a techniky v jej jednotlivých fázach. V našej práci nebudeme bližšie popisovať jednotlivé metódy, čitateľ si môže ich bližšiu charakteristiku pozrieť v rôznych predmetných publikáciách (Darák et al., 2007; Čapek 2015; Ferencová, 2017; Kosturková, 2016; Petrasová, 2005 a pod.).

Tab. 3 Metódy využiteľné v jednotlivých fázach stratégie EUR

Fáza vyučovania	Názov metódy
Evokácia	Analýza sémantických prvkov, Buzz groups, Cinquain, Clustering, C–T–A, Kladenie otázok, K–W–L, Sokratovský rozhovor, Stratégia porovnaj a rozlíš, T–schéma, Uvažuj – vytvor pár – vymeň názor
Uvedomenie si významu	Buzz Groups, C–T–A, INSERT, Kladenie otázok, K–W–L, Pexeso, Pojmové mapovanie, Posledné slovo mám ja, Recipročné vyučovanie, Rekurentné grafické organizovanie, Skladačka, Snowballing, Sprievodca predpovedí, Stratégia porovnaj a rozlíš, Stratégia RAP, Stratégia 3–2–1, T–schéma, Výmena otázok a odpovedí.
Reflexia	Ako myslieť (šesť klobúkov, Brainstorming, Buzz Groups, Cinquain, Clustering, Cubing, C–T–A, Inscenačná metóda, Kladenie otázok, K–W–L, Pexeso, Pojmové mapovanie, Posledné slovo mám ja, Písanie tu a teraz, Písomné práce, Referát v kolotoči, Skladačka, Snowballing, Sokratovský rozhovor, Sprievodca predpovedí, Stratégia porovnaj a rozlíš, T–schéma, Uvažuj – vytvor pár – vymeň názor

Týmto postupom sme implementovali priamo do života školy procesy, pomocou ktorých žiaci nielen nadobudnú kompetencie, ale aj prejavový záujem o učenie využijú pre svoj rozvoj a sebariadenie.

Procesy vyučovania a učenia:

Odkiaľ / Od	Kam / K	Prínos
dôrazu na obsah	dôrazu na kľúčové kompetencie	aplikácia poznatkov
encyklopedického vzdelávania odovzdávania hotových poznatkov	dôrazu na súvislosti objavovaniu, kombinovaniu	lepšie využívanie objavovať nové
využívania tradičných metód	pomoc žiakovi pochopiť vlastné myslenie	aktívne získavanie poznatkov
aktívny učiteľ – pasívny žiak	aktívny žiak	vyššia efektivita učenia

ROCHR - Rámcové obsahové charakteristiky

Jedným z najvýznamnejších, najťažších a najkomplexnejších prvkov zmeny celého systému vzdelávania na škole je spoločné tvorenie školského vzdelávacieho programu. Ak má ísť o živý, funkčný dokument, ktorým sa skutočne riadi celé vzdelávanie a výchova v škole, potom vyžaduje celý rad krokov v postupnom, niekoľkorokovom procese: diskusia, experimentovanie, analýzy, overovanie, prijímanie či zamietanie ideí, zosúladovanie sa a pod.

Prečo teda tvoriť nový dizajn kurikula*?

V posledných mesiacoch boli školy postavené pred bezprecedentné výzvy, ktoré ešte viac upriamili pozornosť na potrebu flexibilne reagovať na dynamicky sa rozvíjajúcu spoločnosť a jej novovynárajúce sa potreby. Možno dozrel čas položiť si otázku: **Akého človeka potrebuje krajina?**

Dôvodom je realita, že žijeme v znalostnej spoločnosti a Slovensko vstúpilo do európskeho priestoru, čo sa odrazilo v zmenených požiadavkách na človeka. Potrebuje najmä nadobudnúť schopnosť získavať a spracúvať informácie z rozličných zdrojov a naučiť sa flexibilne reagovať na prichádzajúce zmeny. Kľúčová v tomto procese je úroveň jeho znalostí a to, ako ich dokáže využiť v realite nových každodenných situácií.

A ďalšou otázkou, ktorú si musíme položiť je: Čo všetko môže preto urobiť škola?

Školy sa dostali pred novú výzvu. Ako dizajnovať to, „čo“ a „prečo“ učíme, i to „ako“ učíme, aby z nej vychádzali budúci aktívni občania so zručnosťami pre 21. storočie?

Jednou z možností ako upraviť kurikulum, je formulovať ho pomocou tvorby pracovného rámca, do ktorého sú starostlivo vybrané kľúčové ukazovatele a ich obsahové

charakteristiky. My sme ich vypracovali a nazvali **Rámcové obsahové charakteristiky ročníka (ROCHR)**.

Vypracovali sme ich v podobe matice a do jej **horizontálnej roviny** sme umiestnili vybrané kľúčové ukazovatele, ktoré sme chceli pravidelne sledovať a ktoré nám vo vzájomnej prepojenosti umožnili dať do súvislosti rolu žiaka, čo sa naučí (aký obsah cez prierezové témy a konkrétne životné situácie) i ako sa to naučí (kognitívno-komunikačný model) a aké návyky* si osvojí. Ich prepojením nám išlo o to, aby si žiak cez aktívne osvojenie plánovaného obsahu, pestoval aj svoj charakter a korigoval pomocou neho aj svoje správanie a predstavoval ich ostatným ako vitrínu svojich postojov a hodnôt. Cieľom nastavenia ROCHR vo **vertikálnej rovine** bolo, aby žiaci fungujúci v neustále *novej sociálnej roly* zažívali stále *nový príbeh ročníka* a pomocou učebných zdrojov a v nich projektovaných činností si osvojovali **kompetencie/spôsobilosti**. Prepojenie obsahu a procesov sa malo u žiakov pretaviť do schopnosti naučiť sa kompetentne riešiť každodenné situácie svojho života. Mali si teda postupne osvojovať tzv. **jadrové kompetencie***. Prečo? Lebo sú prepojené s osobnosťou človeka, ale zároveň fungujú (je možné ich dosahovať) nezávisle od ich vrodených schopností. Tvoria ich súbor vedomostí, zručností a postojov, ale i také kvality, ktoré nám umožňujú stať sa proaktívnymi – konať adekvátne a efektívne vo všetkých životných situáciách a rolách.

Pre školu, ktorá si tvorí vlastné kurikulum²⁸, ide o prínosné inšpirácie, aj tak však potrebuje porozumieť predovšetkým vlastnému rámcu (ktorý implicitne zahŕňa tieto inšpirácie) a vytvoriť si špecifickú terminológiu, pretože vlastný profesijný jazyk je nevyhnutnou podmienkou existencie funkčnej učiacej sa komunity. Škola v Poprade preto, ako výsledok spoločnej kooperácie komunity učiteľov, prišla s originálnym (odborne ale zároveň intuitívne uchopeným) rámcem.

Ako sme ich usporiadali a aký význam dostali?

V prvej kolónke preto dostala svoje miesto „sociálna rola“ žiaka, ktorú sme v každom ročníku pomenovali a v špirále jednotlivých ročníkov, v ktorých žiak dostal cez nastavené pravidlá a postupy príležitosť, aby sa najprv s podporou učiteľa či spolužiakov učil riešiť úlohy a postupne preberal zodpovednosť za vlastné učenie a naučil sa spolupracovať a pracovať v tíme. Nadobudol potrebnú kompetenciu spolupráce a kooperácie, ktorú zaraďujeme k nami pomenovaným jadrovým kompetenciám. Ako sme jednotlivé role nastavili?

Pomenovanie roly žiaka formou metafory malo ešte iný význam. Slúžilo nám, aby sme žiakov vtiahli do procesu, v ktorom hľadali, formulovali slovne, čo všetko môže vo svojej podstate

²⁸ Vlastné kurikulum – jeho podstatu sme popisali ako komponenty manažmentu školy s dôrazom na znalosti.

obrázok skrývať. Učitelia viedli so žiakmi dialóg a zo všetkých nápadov sa potom rodila podstata, ako budú medzi sebou komunikovať, ako budú pracovať, akým spôsobom budú realizovať reflexiu o svojom správaní i práci v škole i mimo nej.

Chceli sme v koncepte manažmentu kurikula, aby sa každé dieťa cítilo ako „sociálne situovaná“ a „vývinovo obdarená osobnosť“.

V materskej škole je najprv 3-ročný „zvedavček“, ktorý potrebuje poznať a porozumieť svojmu novému prostrediu a novým ľuďom, zblížiť sa s ním a akceptovať ľudí naokolo. Rozvíjať si potrebnú slovnú zásobu slúžiacu pre vzájomné porozumenie. Ako 4-ročný „pohraničník“ sa potom učí, že v živote platia určité hranice a tie si máme postupne vymedziť a naučiť ich rešpektovať. Ako 5-ročný „spoluhráč“ by mal zvládnuť aktívne počúvať, čo povie alebo urobí pani učiteľka, dospelý alebo kamarát a vedieť sa hrať, ale i ukončiť činnosť podľa potreby – používať postupy (ukladanie hračiek samoobslužné postupy). Takto – so zručnosťou najmä aktívneho počúvania – je pripravený ísť do základnej školy.

V základnej škole sme roly rozdelili do trojročných cyklov, ktoré sme nazvali triády. Výsledkom fungovania prvých dvoch rokov v prvej triáde má byť zvládnutie postupov potrebných pri práci v škole - 1. „školač“ a neskôr 2. „učeň“ sa má naučiť ich používať i dodržiavať v rôznych situáciách. Ovládnutím dohôd a postupov má pomocou roly nadobudnúť návyk, že sa dokáže proaktívne správať a v prípade potreby dokáže ostatných požiadať o pomoc. V 3. ročníku má už ako „spolucestujúci“ dokázať udržať svoju pozornosť potrebný čas a stať sa starostlivým pozorovateľom. Vlastné pozorovanie má použiť pre vlastné poznanie a smerovanie. Učí sa orientácii, že vo svojich rozhodnutiach nemusí zablúdiť, že vie čím chce byť, čo chce robiť a ako chce žiť, učí sa začínať s myšlienkou na budúcnosť a pestovať si ju ako svoj návyk.

Druhá triáda prepája prechod medzi prvým a druhým stupňom, začína v štvrtom ročníku, v ktorom sa „člen posádky“ učí pomenovať svoje priority, vytyčuje si ciele, z jeho hľadiska tie najdôležitejšie. Plánuje si, aby kládol dôraz na dôležité veci, učí sa dodržiavať záväzky a rganizovať si vlastný čas.

V piatom ročníku je „spolužiak“ zameraný na tvorbu vzťahov. Vychádzame z toho, že práve vzťahy medzi žiakmi a ich kvalita ovplyvňujú ochotu vynaložiť vlastnú energiu do poznávania a schopnosti poskytovať angažovanú službu iným či svojmu najbližšiemu životnému prostrediu v škole. Učia sa spolu myslieť spôsobom výhra – výhra.

Ako angažovaný „stopár“ (šiestak) environmentalista dokáže vidieť spotrebu ľudí – kde skončí tovar, ktorý si kúpim? – i to, ako človek pri každodennej činnosti jednotlivé cykly porušuje. Dokáže opísať príčiny a uvedomuje si ich dôsledky. Jeho úlohou je učiť sa dávať na 1. miesto to najdôležitejšie a odmietat robiť veci, ktoré by robiť nemal aj vtedy, keď sa naňho nikto nepozera. Vie si stanovovať priority, rozvrh a riadiť sa ním; učí sa byť disciplinovaný.

Tretia triáda je prepojená s angažovaním sa „pre niečo“ alebo „pre niekoho“ začína rolou siedmaka, ktorý funguje ako „(dobro)druh“. Učí sa hlavne spolupracovať v tíme, všetky javy okolo seba merať, počítať, (prírodovedná, finančná gramotnosť), spracúvať a navrhovať efektívne riešenia. Uvedomuje si, že každá zmena sa spája s určitým rizikom. Učí sa pracovať s informáciami, ktoré si našiel aj sám, pracuje s viacerými zdrojmi, analyzuje ich, porovnáva, stáva sa tvorcom vlastných argumentov, čiže najprv sa snaží pochopiť, aby bol pochopený inými. Používa rôzne formy spracovania textu (grafy, tabuľky), aby sa stal ozajstným druhom dobra na Zemi. Postupne získava sebadôveru, aby povedal svoj názor.

„(Vy)nálezca“, teda ôsmak, sa cez poznávanie života iných ľudí (čo vynašli predo mnou iní – známe osobnosti, výber) sa učí sa pomáhať iným ľuďom, stáva sa už strážnym anjelom. Učí sa ponúkať pomoc tým, ktorí ju potrebujú. Skúma spôsoby a formy fungovania ľudí (občianske združenie, a.s., s.r.o. ...), používať ľudské práva (poznáva život parlamentu i súdov) a iniciatívne realizuje zbierky, ktorých výťažky putujú na dobročinné účely. Uvedomuje si význam synergie, že každá zmena je spojená s rizikom a spoločne s inými môže vytvoriť lepšie riešenie. Učí sa skromnosti a pokore.

Deviatak – aktívny tvorca – poznáva globálne témy spoločnosti a snaží sa hľadať si miesto, ktoré by tvorivým spôsobom umožnilo upokojiť jeho potreby a záujmy, bolo v súlade s jeho schopnosťami a umožnilo mu tvorivú sebarealizáciu. Uvedomuje si, že len ako naslovovzatý odborník (človek so znalosťami) bude prínosom vo svojej profesii, pre iných i celú spoločnosť. Uvedomuje si, že je v jeho možnostiach hľadať si vlastnú cestu a to cez neustálu obnovu vlastného potenciálu – že dôverným sprievodcom mu bude na jeho ceste neustále učenie. Osvojí si 7. návyk (porov. Covey, 2010).

Na formálne vzdelávanie nadväzuje zmysluplne základná umelecká škola, v ktorej kľúčová rola žiaka je tvorca artefaktu: popoludní tvorivá umelecká sebarealizácia žiakov v hudobnom, výtvarnom, tanečnom a literárno-dramatickom odbore podľa vlastných možností a potrieb, ktorá plní hlavne motivačnú funkciu (rozvoj talentu – silná stránka dieťaťa/žiaka). Dieťa a žiak tvorí vlastné autorské dielo, prácu na ňom pociťuje ako úspech v umeleckej oblasti, pre ktorú má nadanie. Uplatňovanými stratégiami a postupmi si rozvíja pracovné zručnosti (aktívne tvoriť, realizovať, prezentovať produkt) pre 21. storočie. Dochádza k prirodzenému prepojeniu motivácie (robím, čo ma baví!) s novou skúsenosťou, nadobudnutou tvorivou prácou pri tvorbe produktu – artefaktu ako nevyhnutného predpokladu pre tvorbu akéhokoľvek produktu v rýchlo sa meniacom prostredí. Umenie nám tak slúži podľa slov Platóna ako „nástroj prípravy srdca na vládu rozumu.“

Prečo sme sa z hľadiska sledovania osobnostného a sociálneho rozvoja rozhodli pre delenie na triády? Vymedzili sme ich preto takto, lebo sme chceli vytvoriť deťom/ žiakom fungujúc v ťažiskovej role dostatočný časový priestor na osvojovanie si potrebných sociálnych zručností a návykov, ktorými potrebujú pri svojom vývine v škole disponovať.

sociálnych zručností a návykov, ktorými potrebujú pri svojom vývine v škole disponovať. Proces rozvoja detí/ žiakov v jednotlivých triádach smeruje od fázy v MŠ *ty mi pomôžeš, cez ja to dokážem alebo viem požiadať o pomoc* v ZŠ až do fázy podporovanej v tretej triáde - *my spoločne dokážeme nachádzať lepšie riešenia*. Od uvedeného nastavenia sme očakávali, že prostredníctvom vzájomného poznávania a spolupráce bude rásť dôvera nielen medzi deťmi/žiakmi, ale aj medzi učiteľmi a deťmi/žiakmi a prejaví sa aj v lepšej spolupráci s rodinou.

Význam roly (hovorca, tvorca, zapisovateľ, pomôckar a časomerač) ako spôsobu fungovania sa učili žiaci postupne chápať a zastávať počas skupinovej práce. Najprv sa učili preberať zodpovednosť za činnosť vo svojej role, neskôr dostali aj možnosť vybrať si rolu podľa vlastného zväzovania, či vytvoriť si vlastný tím a spolupracovať pri tvorbe na vlastných projektoch.

Riešiť každodenné problémy života nás postavilo pred úlohu **vybrať pre žiakov vhodné a zmysluplné texty a prostredníctvom riadenej práce s nimi cez dobre premyslený rámec kritického myslenia ich učiť premýšľať o prierezových témach a kľúčových pojmoch***, starostlivo vybraných do jednotlivých ročníkov. Umožniť im prísť s nimi priamo do kontaktu, byť priamo na mieste a objavovať, spoznávať príbeh prírodných či multikultúrnych tém. Prirodzeným spôsobom recipovať, produkovať, spolupracovať. To bola naša predstava učiť „do hĺbky“, poznať pojmy a ich význam (v akomkoľvek predmete), naučiť sa získané informácie kriticky zvažovať a cez vlastné poznávanie a zážitok získať potrebnú skúsenosť, a takto si tvoriť znalosti. Takto sme si nastavovali jednotlivé príbehy ročníka.

A teraz si spolu položíme otázku: Ako vziať žiakov do tvorby kurikula ako „**príbehu ročníka**“?

Uvádžame krátku charakteristiku pre čitateľa:

Posledné tri roky, v 3. triáde²⁹ sa žiaci učia angažovať sa „pre niečo“ alebo „pre niekoho“. Začínajú rolou **siedmaka**, ktorý sa správa a uvažuje ako **(dobro)druh**. Učia sa hlavne spolupracovať v tíme, všetky javy okolo seba merať, počítať (prírodovedná, finančná gramotnosť), spracúvať a navrhovať efektívne riešenia. Uvedomujú si, že každá zmena sa spája s určitým rizikom. Učia sa pracovať s informáciami, ktoré si vybrali sami, analyzujú ich z viacerých zdrojov, porovnávajú, stávajú sa tvorcami vlastných argumentov. **Najprv sa snažia pochopiť, aby neskôr boli pochopení** inými. Používajú rôzne formy spracovania textu (grafy, tabuľky), aby sa stali ozajstnými **druhmi dobra na Zemi (taký význam chceme, aby v názve roly postupne objavili!)**. Postupne získavajú sebadôveru, aby dokázali povedať svoj názor.

²⁹ Dávno pred aktuálnym návrhom ŠPÚ členiť vzdelávanie v škole na tri cykly sme si definovali tzv. triády – ide vlastne o tri cykly vzdelávania rozvrhnuté podľa troch ročníkov (1-3; 4-6; 7-9).

Aký postup sme použili?

Obr. 3 Príklad kooperatívnej tvorby kurikula: dobro-druh (Zdroj: Dreamstime Stock Photos)



Aký význam skrýva v sebe slovo zmena? Čo spôsobuje v prírode? Aké zmeny môžeme pozorovať? Čo znamená slovo riziko? Ako sa prejavuje v prírode? Akí odborníci sa ním zaoberajú? Ktorých odborníkov si pozveme? Čo sa ich chceme spýtať? Prečo to potrebujeme vedieť? Akú rolu zohráva v tomto procese človek? Aký projekt si chceme vypracovať? S kým? Aké kritériá by mal spĺňať? Ako sa môžem pri riešení projektu angažovať?

Na takto nastavenej ceste si žiak vo svojom scenári formuluje aj záväzky a plánuje ciele, aké výsledky chce dosiahnuť v akademickej oblasti – aký projekt v rámci uvedenej prierezovej témy vypracuje. Učí sa pomocou pravidelnej sebareflexie rozmyšľať o tom, čo chce dosahovať, osvojuje si návyky, aby svoje tvrdenia postavil na faktoch a na základe nich formuloval svoje argumenty a mohol sa stať napokon kreatívnym tvorcom.

Až vtedy sa otvára priestor pre učiteľov: Čo potrebujú naši žiaci vedieť z obsahu môjho predmetu pre úspešnú tvorbu príbehu ročníka? Napríklad z matematiky spoznať grafy a tabuľky a štatistiky, keď budú spracúvať informácie o klimatických zmenách; alebo zo slovenského jazyka a literatúry si čítať príbehy ľudí, ktorí pri starostlivosti o prírodu boli ochotní položiť aj svoj život a z toho pridať nové učivo z jednotlivých jazykových rovín. Možno si položíte otázku: Prečo príbeh ročníka?

Príbeh je viacfarebný viacrozmerý obraz. Nielen slová oslovujú racionálnu myseľ, ale prostredníctvom nich si vytvárame obrazy, vyvolávame predstavy. Mozog nerozoznáva predstavy od reality, a tak nám príbehy môžu pomôcť prekonať obavy z neznámeho, vidieť nové možnosti, získať túžbu pustiť sa do akcie. Až vtedy, keď nám niekto rozpráva o nejakej téme formou metafor alebo príbehu iného človeka, sa v nás otvára kreatívna časť, ktorá dokáže radu prijať. Príbeh, ktorý prirovnávame k tomu nášmu, sme ochotní počúvať hlbšie a viac ho konfrontovať so svojimi príbehmi; porovnávam, ako to mám ja, môžem si z nich vybrať časti, ktoré sú užitočné pre mňa.

Alebo povedané inak: v učení ide o to, aby sme sa učili na rôzne možnosti/riešenia pozerat'

ako na uhol pohľadu a nie ako na pravdu. A v tom nám práve pomáha príbeh. V praxi to zrealizujeme tak, že namiesto „bolo by dobré urobiť“ prečítame príbeh o tom, kto to skúšal a čo urobil. Potom to bude **znieť ako inšpirácia** a nie ako príkaz. Príbeh rezonuje v hĺbke človeka, ego ustupuje do pozadia a preto sa dostáva bližšie k duši (ber si z príbehu to, čo je pre teba užitočné, čo ťa posunie), lebo jeho postava má na začiatku inú kvalitu znalostí a postojov ako na konci. Počas práce sa niečo naučila, vloženie energie do riešenia úloh získala novú skúsenosť a nadobudla nové hodnoty. Dovoľuje nám ich špirálovite i podľa náročnosti usporiadať.

Tak sme nastúpili na cestu rastu z potrieb vlastného vnútra. Áno. Vyplávali sme na dobrodružnú plavbu, na ktorej sa stali silným motívom sny našich žiakov i naše sny a chuť chcieť tvoriť, učiť sa a reflektovať vlastnú prácu spoločne. Novú skúsenosť potom pretavovať do úpravy prvkov konceptu kurikula - inovácií. Stať sa prirodzeným spôsobom učiacim sa spoločenstvom a školou, v ktorej sa ľudia dobre cítia.

Tento prístup umožňuje usporiadanie kurikula do dvoch rovín. Kým v horizontálnej rovine sú umiestnené jadrové kompetencie* ako kľúčové ukazovatele, ktorých nadobudnutie považujeme pre úspešný a naplňajúci život žiakov za veľmi dôležité, tak vertikálnu rovinu tvorí séria príbehov ročníka, ktoré žiaci tvoria a zažívajú spoločne s učiteľmi i rodičmi.

Tab. 4 Ukážka Rámcových obsahových charakteristík (ROCHR) pre 7. roč. (Zdroj: vlastná konštrukcia)

Sociálna rola	Text ako univerzálny nástroj vzdelávania	Základová konštantá	Aktivity – text mimo školy	Kognitívna kompetencia	Komuni-kačná kompetencia	Morálny charakter
Som (dobro) druh – čítam si príbehy a poznávam dobrodružstvá, ktoré zažil človek a zem. Chcem byť šíriteľom dobra na Zemi.	Lepšie pochopím ako „druh dobra“ na zemi, že každá pomalá / náhla / klimatická zmena obsahuje v sebe aj riziko / nebezpečenstvo. Budem sa opierať o analýzu a spracovanie dát a na ich základe formulovať argumenty, aby druhí pochopili moje úmysly. Kľúčové pojmy: Druh – súhrn predmetov s rovnakými znakmi; spoločník; priateľ; základná jednotka pri systematike živočíchov; Dobro – prosperch; blaho; osožné konanie;	Environmen-tálna výchova – klimatické zmeny, čo sa deje na zemi i vo vzduchu, kvalita životného prostredia, riziká, starám sa, aby naša Zem bola zdravá; Čo sa deje v mojom tele – starám sa o svoje zdravie;	Deň Zeme Deň duševného zdravia (alkohol, drogy, stres) – prípravu-jem aktivity pre svojich spolužiakov Ústavy zdravia Finančné domy Meteorolo gické stanice – meriam	Analyzuj skúma realitu a fakty z rôznych uhlov pohľadu; skúma ako fungujeme - vie, ako vzniká problém a ako je spojený s inými problémami ; skúma celý rad	Zdôvodni Ako to vieš? Prečo si si istý? Aké máš na to dôkazy /dôvody ?	Najprv sa snažím pochopiť až potom byť pocho-pený – mám dostatok sebadôvery, aby som na základe skúmania faktov povedal svoj názor.

prosperch pre ľudí v súlade s ľudskosťou a mravnými hodnotami; láskavosť; prosperchý čin; Zmena – nadobudnutie iných vlastností; nahradenie niečoho iným; vystriedanie; Riziko – možnosť; nebezpečenstvo straty, neúspechu, škody. Analýza – rozbor, opakom je syntéza; zisťovanie skladby látok; Myšlienkové a skutočné rozčlenenie celku na jednotlivé časti s cieľom zistiť ich znaky, funkcie a vzťahy. Argument – dôkaz, dôvod tvrdenia.	Zdravie v mojom vrecku – investujeme svoje fondy; Projekt: čo sa deje v mojom okolí.	a spracúva m výsledky do grafov, realizujem projekty; Polícia – učim sa, ako niektorým okolnos-tiam predchá-dzať.	možností a výsledkov; vie spraco-vať a čítať graf, tabuľku, mapu, obrázok.		
--	---	--	--	--	--

Rámcové obsahové charakteristiky (ROCHR) sa tak stávajú priestorom pre učiteľa „ísť do hĺbky“ učenia sa žiaka, ako to vyjadruje aj nasledujúce zhrnutie.

Odkiaľ/Od	Kam/K	Prínos
encyklopedických vedomostí	vedomostiam prepojeným so životom	zvýšenie motivácie
úplnej zodpovednosti učiteľa za učenie sa žiaka	žiakovej zodpovednosti za vlastný rast	kvalitnejšie vzdelávanie
široko poňatého obsahu učiva	potrebám žiaka	Flexibilita
pasívneho prenechania riadenia obsahu štátom (kopírovanie príkladov ŠKVP)	vlastným dokumentom, spoločne tvoreným a formulovaným	tvorivé uplatnenie, porozumenie zmyslu obsahu, chápanie životného kontextu

Na záver tejto kapitoly chceme z hľadiska našich skúseností doceniť tvrdenia Walterovej (2004, s. 241), že pri tvorbe kurikula skrze kľúčové i jadrové kompetencie sa posilňuje integračná, metodologicko-koordinačná i socializačná funkcia školy, ale aj to, že si školy:

- tvoria systém noriem a hodnôt, s ktorými sa stotožňujú a ktoré potrebujú pre život v demokratickej spoločnosti;

Prax a reflexia

„Skúsenosť sama o sebe nenaučí nič... Bez teórie chýba skúsenosti zmysluplnosť. Bez teórie nemá človek otázky, ktoré by sa pýtal. Teda bez teórie nenastáva žiadne učenie sa.“

(W. Edwards Deming)

Ako sa učí v kooperácii profesijnej učiacej sa komunity

Prvý týždeň letných prázdnin sme všetci 30 sedeli za počítačmi a učili sa finesy, ako pomocou digitálnej techniky urobiť vyučovanie pre žiakov prítazlivejším. Po školskom roku to nie je také jednoduché. Zišlo by sa vyďýchnuť si, ale vynikajúci lektori nám skutočne odštartovali naše prázdniny vtedy veľmi zaujímavým spôsobom.

A mesiace od septembra 2013 do apríla 2014 boli popretkávané našou usilovnou prácou spojenou s prípravou ešte ďalších siedmich tematických dní aj v spolupráci s externými metodikmi a špeciálnym pedagógom. Príprava od nás vyžadovala poznanie možností a potrieb žiakov a šitie vyučovania na mieru, aby každý žiak odchádzal domov nielen s vlastnou verziou učiva, ale aj so zážitkom a motiváciou na ďalšie učenie sa spolu. Vždy sme s napätím po skončení dňa čítali spätnú väzbu. Pozitívne vyjadrenia žiakov boli inšpiráciou a zároveň aj priestorom, že sme postupne získavali pevnejšiu pôdu pod nohami a odvážnejšie sme hľadeli do budúcnosti. Zo začiatku aj možno u niektorých skôr vynútená spolupráca pracovať v tímoch na projekte sa postupne menila na dialóg medzi kolegami, vzájomnú pomoc, výmenu názorov a v škole vznikla neopakovateľná atmosféra. Namáhavé? Napínavé? Ale inak... neustále sme si kládli otázky, či sme skutočne postupným nastavovaním rámca viacvrstvého systému podpory a didaktickým dizajnom vyučovania vytvárali pre žiakov podmienky na aktívne učenie. Oceňujeme v projekte realizovaný akčný výskum i prácu pod supervíziou. Skrývali sme úsmev, keď sme videli ako skupina aj tých „menej nadšených“ žiakov vedie dialóg s ostatnými. Podarilo sa! Žiaci kooperujú, pracujú, učia sa a hovoria, že to bolo zaujímavé!

Prestalo byť dôležité, ktorý učiteľ, aký predmet študoval. Dôležité bolo najmä, ako pomenovať prienik a vybrať obsah učiva z jednotlivých predmetov tak, aby ho žiaci vnímali ako obohatenie a zároveň aj ako zmysluplný celok.

Príklad tematického dňa - prepojenie tém v 7. ročníku: Medzi nebom a zemou

Uvádame popis tematického dňa v 7. ročníku s názvom Medzi nebom a zemou v nadväznosti na obsah, ktorý sme uviedli v podkapitole ROCHR – Rámcové obsahové charakteristiky ročníka (str. 86)

- používajú vzájomnú dialogickú komunikáciu a tímovo spolupracujú; cez plnenie rol jednotlivca a skupiny dosahujú riešenia spoločných problémov konsenzom (nie ustupovaním) a deje sa tak priamo cez koncept realizovaného kurikula;
- uvedomujú, že najdôležitejšou hodnotou pri tvorbe bezpečného prostredia je dôvera a funguje aj ako základ ochrany proti škodlivým vplyvom, násiliu či manipulácii;
- uvedomujú, že sú miestom pre všetkých žiakov, ktorým pestrou ponukou príležitostí zabezpečujú podmienky nielen na celostný rozvoj, ale učia ich postupne preberať zodpovednosť aj za to, čo robia, ako sa správajú k sebe, k iným ľuďom i k prírode; aké výsledky dosahujú i za to, ako sa budú a chcú podieľať na rozvoji spoločenstva aj v európskom kontexte.

Z uvedeného vyplýva, že školy si spôsobom tvorby kurikula cez kompetencie (klúčové i jadrové) môžu vytvoriť priestor, aby realizovali v sebe premenu z vlastného vnútra s cieľom nielen naplniť si svoje očakávania i očakávania svojich žiakov, ale aj vzdelávať a vychovávať ľudí iniciatívnych, ktorí poznajú svoje schopnosti, tvorivých, lebo ich vedia využiť a zodpovedných, lebo dokážu flexibilne reagovať na zmeny v dynamicky sa rozvíjajúcom demokratickom a globalizujúcom sa svete.

a následne v príklade kooperatívna tvorba kurikula v 7. ročníku – dobro – druh (str. 91), pri príprave ktorého sme využili vo výučbe stratégiu EUR, ako možnosť učiť v súvislostiach naprieč tromi predmetmi.

Ako sme uviedli vyššie, v tomto ročníku sme sústredili svoju pozornosť na preskúmanie prierezovej témy environmentálnej výchovy a v nej klimatickým zmenám. Vybrali sme si „základové konštanty“ (k pojmu pozri nižšie) - dva pojmy – zmeny a s nimi spojené riziká, ktoré sa dejú v prírode. Žiaci v role „dobrodruhov“ (k pojmu pozri vyššie) mali hľadať a objavovať, aké zmeny sa okolo nás dejú v prírode, čo prinášajú, akí vedci sa nimi zaoberajú, získať aj prehľad o procesoch, poznať dôvody, pracovať s dátami a potom aj argumentovať, angažovať sa a fungovať aj ako „druhovia dobra“ na Zemi. Učiť sa riešiť problémy, ktoré vznikajú v tejto súvislosti aj so spôsobom života človeka na Zemi. Do tematického dňa sme spojili obsahy troch predmetov: chémie cez formu vyučovacej hodiny, fyziky cez vyučovací blok a slovenského jazyka a literatúry ako vyučovaciu hodinu. Išlo teda spolu o 4 vyučovacie hodiny.

Natavenie procesu učenia tohto prieniku vyžadovalo, aby žiaci najprv navštívili observatórium v Gánovciach zaoberajúce sa meraním ozónu.

Potom nasledovala v rámci tematického dňa vyučovacia hodina chémie. Plnila funkciu evokácie. Žiaci sa zamýšľali nad tým, čo videli v observatóriu, nad príčinami, čo všetko spôsobuje vznik ozónových diery v atmosfére. Pod vystrihnuté ozónové diery makety zemegule zhotovenej z papiera zdôvodňovali a prilepovali obrázky zobrazujúce príčiny uvedeného javu v atmosfére. Otázkami: Ako môžeme týmto javom predchádzať? Aké nástroje môžeme využiť? Plynule prešli do učiva fyziky, kde žiaci v rámci fázy uvedenie si významu študovali jednotlivé meracie prístroje a ich význam. Využili sme metódu skladačky. Postupovali tak, že vytvorili najprv domovské skupiny, dostali časť textu a potom putovali do expertných skupín. V expertných skupinách sa zoznámili s jednotlivými meracími prístrojmi vo svojom texte a následne informácie spracovali už v domovských skupinách a vytvorili skladačku – plagát, na ktorom prezentovali svoje zistenia – úloha jednotlivých meracích prístrojov pri hľadaní možností riešenia uvedeného problému .

Fázu reflexie sme realizovali na slovenskom jazyku. Žiaci pracovali v 6-členných skupinách a učili sa používať metódu 6 – 3 – 1. Ich úlohou bolo napísať do vopred pripraveného listu papiera 3 dôležité dáta - fakty z dnešného dňa. Po určenom časovom limite papier rotoval od jedného žiaka k ďalšiemu, kým sa nevystriedali všetci a pred sebou držali všetci svoj list papiera. Informácie mali na seba nadväzovať a dopĺňať mali tie, ktoré ešte chýbali. Obsah listu využiť na formuláciu silného posolstva podľa návodu - vymyslieť k uvedenému problému slogan ako odkaz pre rovesníkov i nasledujúce generácie. Svoje odkazy potom jednotlivé skupiny vlepili do jednotlivých ozónových diery. Takto mali možnosť viesť dialóg o príčinách zmien a rizikách, ktoré so sebou prinášajú, využívať fakty, argumentovať, pomenovať možnosti, ako im možno predchádzať aj využitím sloganu v živote človeka i spoločnosti. Potom si žiaci napísali krátku reflexiu dňa i to, čo si odnášajú. Najčastejší obsah: pokračujeme takto na vyučovaní v škole ďalej.

Po skončení projektu sme stáli pred dilemou, lebo žiaci sa chceli „učiť sa inak.“ A tak sme začali hľadať cestu a upravovať si rámce fungovania, čo a prečo učiť. V práci školy sa

zavřšila jedna etapa a odštartovala nová etapa tvorby kurikula pomocou personalizovaného prístupu.

Personalizovaný prístup k žiakom

Kým pred niekoľkými desiatkami rokov sa deti báli telesného trestu, tak dnes majú hlavne **strach z neúspechu v škole** a čím ďalej, aj napriek realizovaným zmenám v prostredíach škôl, chodia do nej menej rady. Formované médiami, sociálnymi sieťami a novými technológiami trápia sa s udržaním vlastnej pozornosti, majú problém komunikovať, stávajú sa závislými konzumentmi s čoraz väčšou neochotou a slabšou dispozíciou vynakladať úsilie do dodržiavania záväzkov. Strácajú oporu vo vlastnej rodine a sú nútené rozhodovať sa o veciach, na ktoré nemajú potrebné skúsenosti.

Sú to pre nich záťažové situácie, ktoré riešia po určitých vzoroch svojich (virtuálnych) hrdinov, a preto vzrastá v škole šikana i agresivita medzi deťmi, medzi deťmi a učiteľmi a medzi učiteľmi a rodičmi navzájom. Tieto závažné zistenia publikované Walterovou (2011), Helusom (2015) i ostatnými výskumníkmi z oblasti pedagogiky či psychológie vyžadujú od nás, aby sme si čím ďalej, tým viac uvedomovali, že dieťa sa osobnosťou nerodí, ale sa ňou stáva, preto vyžaduje obrat nášho pohľadu na dieťa a jeho rolu v škole. Z uvedeného vyplýva, že **poznať dieťa/žiaka a jeho potreby sa musí stať pre nás prioritou**. Sme s ním práve v období, keď prechádza obdobiami od pravého cez krízové až po doznievajúce detstvo, ktorým zodpovedajú určité charakteristiky a menia sa na základe podnetov a zrením až do dospelosti. Tvorí ucelený prúd, dieťa/žiak ich cíti ako životné zlomy či etapy, ktoré sa odohrávajú často ako bolestné transformácie, lebo sa niečo prebudováva do novej podoby, ktorá tu predtým nebola.

Pojem **osobnosť** v sebe obsahuje **jedinca ako psychologický celok**, človeka ako subjekt, ktorý je schopný konať, a jedinca, ktorý je jedinečný vo svojich charakteristikách v celom spektre aspektov. Ako hovorí D. Kováč (2007, s. 225), „*psychologická kvalita v osobnosti, je entitou bio-psycho-socio-kultúro-spirituálnych komponentov*“. Vedomie o jednotlivých stránkach dieťaťa, jeho individualite nám umožňuje lepšie ho poznať, rozumieť mu, predvídať, ako sa zachová, rešpektovať ho a pôsobiť naňho vecne. Komplexnú štruktúru osobnosti dieťaťa tvorí podľa Z. Helusa (2009) týchto niekoľko na seba nadväzujúcich prvkov:

- schopnosti ako nevyhnutné predpoklady toho, čo dokáže;
- ciele spojené s motiváciou a vôľou ich dosiahnuť – hodnotová orientácia sa stáva hnacou silou jeho života;
- charakter ako vybavenosť jedinca riadiť sa princípmi, ktoré prijal za svoje;
- prevládajúci spôsob prežívania – ide o špecifické schémy prepojenia afektov s určitými udalosťami, napr. úzkosť, odvaha, osamelosť či spolupatričnosť.

Tvorba personalizovaného portfólia žiaka

Z uvedených prvkov vyplýva okrem iného aj to, že dieťa sa osobnosťou nerodí ale stáva. Tento komplex prvkov môže tvoriť základ pre **tvorbu štruktúry portfólia** samotnými žiakmi, cez obsah ktorého sa **učitelia učia počúvať deti a podporovať rozvoj ich potenciálu**. Je nevyhnutné hľadať praktické spôsoby s reálnym dopadom, ktoré nám pomôžu zaručiť čo najlepšie akademické, sociálno-emocionálne a morálno-charakterové potreby každého žiaka. Potrebujeme mu vytvoriť priestor, aby si písal príbeh o svojich úspechoch, využil ho ako nástroj premýšľania nad samým sebou a hľadania nových riešení s využitím reflexie ako pravidelnej spätnej väzby, ktorú si realizuje písomne. Môžeme ho použiť aj ako nástroj, ktorým sa žiak naučí postupne preberať zodpovednosť za prácu v škole i za vlastné učenie.

Uvedený proces je najlepšie začať **nastavením roly žiaka v škole**. Potrebujeme zmeniť stav hlboko zažívanej bezmocnosti žiakov, ktorá sa dá dobre opísať obrazom učiteľa ako rušňovodiča a žiaka ako pasívneho cestujúceho. Keď si učiteľ ako zodpovedný rušňovodič posadí do svojich vagónov žiakov, vezie ich z bodu A do bodu B, robí z nich pasívnych pozorovateľov. Vychováva z nich poslíčkov, ktorí urobia (alebo neurobia!), čo od nich vyžaduje. Sú nútení fungovať v role neslobodne sa „vezúceho cestujúceho“, čo sa prejavuje v súčasnosti v zlých dosahovaných výsledkoch i v neustále sa znižujúcej motivácii učiť sa. Čo tak umožniť žiakovi sadnúť si do sedadla vodiča a dať mu do ruky volant? Nechať mu napísať a postupne dopĺňať portfólio o vlastnom napredovaní. O tom, čo CHCE dosiahnuť, aké akademické výsledky, čo ho zaujíma, čomu sa chce venovať. Dohodnúť si s ním pravidlá i kroky, ako chce svoje ciele dosiahnuť, ako chce uskutočniť „svoje sny“.

Aby si žiak ešte viac uvedomil prepojenie medzi učením a hodnotením ako procesom a produktom, do jeho obsahu môžeme vložiť sadu sebahodnotiacich výrokov. Žiak potrebuje porozumieť významu a prínosu týchto výrokov pre neho samotného, teda dôvodu, prečo budú tvoriť súčasť portfólia. Tiež musí porozumieť, ako budú vybrané výroky podporovať rozvoj jeho kompetencií učiť sa učiť, riešiť problémy či komunikovať a spolupracovať. Pomocou škály *vždy – občas – nikdy* nech si sám pomenuje možnosti, ktoré na ceste osvojovania si kompetencií chce využiť.

Vložiť požadovaný **kompetenčný profil žiaka do jeho portfólia** sa ukazuje ako vhodný spôsob najmä z dôvodu jeho schopnosti sebaregulácie v učení sa. Okrem iného aj zistenia z pandémie hovoria, že sa žiaci nevedia učiť doma a zrejme aj v budúcnosti bude potrebné voliť čiastočne dištančnú formu vzdelávania. Uvedeným spôsobom si budú môcť žiaci sami opísať a vyhodnotiť, akou cestou išli a akú pomoc či podporu na ďalšej ceste potrebujú.

Veľmi záleží na nastavení procesu **zavádzania portfólia do života žiakov v škole**. Teraz si môžeme položiť otázku: Prečo ho zaviesť do života v škole?

My vidíme hlavne tieto dôvody:

- rozpráva príbeh o učení sa jednotlivca a o jeho úspechoch v jednotlivých oblastiach;
- odráža záväzky – ciele jednotlivca, ktorý si ich vytýčil a tiež ciele triedy;
- obsahuje prehľad záujmov i podpory, ktorú jednotlivec potrebuje;
- je nástrojom sebareflexie a umožňuje pracovať s chybou a hľadať riešenia; zlepšuje organizačné návyky;
- písomná podoba je nástrojom premýšľania nad samým sebou a hľadania riešení – preberania zodpovednosti za svoje rozhodnutia;
- pre žiaka uvedomenie si prepojenia medzi učením a hodnotením ako času medzi procesom a produktom;

Takýmto postupom učíme žiakov aj používať písanie ako nástroj myslenia, pravidelne reflektovať to, ako sa im na takto nastúpenej ceste darilo. Podarilo sa? Nie? Oni poznajú najlepšie, ako si potrebujú nastaviť a pomenovať spôsob, ktorý použijú, aby dosiahli želané výsledky. Takto sa učia nielen preberať zodpovednosť za vlastné učenie, ale dodržiavaním ich vlastných záväzkov si pestujú aj svoj charakter.

V takto nastavenom **personalizovanom prístupe učiteľ funguje ako sprievodca** či mentor, aby žiak cítil, že pohybujúc sa vo svojom priestore môže dostať kedykoľvek podporu, keď ju potrebuje. Aby tak postupne silneli vzťahy a dôvera rástla.

Potrebuje učiteľa, ktorý ho vedie – lídra – človeka so schopnosťou získať si iných. Povzbudiť žiaka, že zvládol proces, cestu, keď dosiahol tých svojich želaných 60% a svoju metú – cieľ, ktorý si dal. Nie je úlohou učiteľa, aby ho povzbudzoval k väčšej usilovnosti. Spoločne môžu debatovať, „ako“ sa rozhodol a „čo“ urobil, aby danú metú zvládol a oceniť za ochotne vloženú energiu – prácu, ktorú vykonal. A končiť otázkou: Čo chcem dosiahnuť? Nastaviť, ako hovorí, Caroline Dwecková (2017) myslenie na rast, kde je chyba príležitosťou niečo napraviť a robiť veci inak. Tak vznikne ten blažený pocit v človeku, že niečo dokáže, lebo dosiahol svoj cieľ.

Pripájame vám ako inšpiráciu na zavedenie portfólia do života školy v nasledujúcej časti **učebný zdroj** (pozri prílohu 3).

Kooperatívne nástroje didaktickej reflexie

„Bez dáť ste len ďalším človekom s nejakým názorom.“
(W. Edwards Deming)

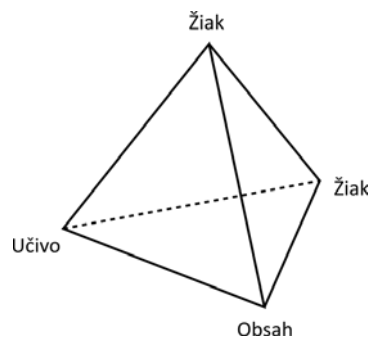
Na nasledujúcich stránkach predstavíme niekoľko konkrétnych modelov/postupov, ako v zmysle kooperatívneho akčného výskumu* môžu skvalitňovať učiteľia vlastný vzdelávací prístup. Opíšeme tri významné metódy kooperatívneho ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov: lesson study, didaktické reflektívne komunity (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.

Didaktické jadro

Ako píše Cityová a kol. (2009, s. 30), „sú len tri spôsoby ako skvalitniť učenie sa žiaka. Prvým je zvýšiť úroveň didaktických poznatkov a zručností, ktorými učiteľ disponuje a vnáša ich 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 sa zmeny vo vyučovaní nedotknú tohto didaktického jadra, potom pravdepodobne **nebudú mať žiadny dosah** na rast kvality učenia sa žiaka. Všetky ďalšie prvky vzdelávacieho procesu sú len inštrumenty, ktoré majú napomáhať skvalitňovaniu didaktického jadra. Jadro predstavuje v starších teóriách didaktiky (Herbart) tzv. **didaktický trojuholník (učiteľ – obsah – žiak)**. V novších modeloch (Slavík a kol., 2017, s. 131, pozri schému 7) sa hovorí o štvoruholníku, pretože ďalším vrcholom modelu je spolužiak ako partner učiaci sa so mnou **v dialógu**. Snád' by bolo ešte presnejšie hovoriť o ihlane, ktorý sa voľne točí v istom priestore (kontexte).

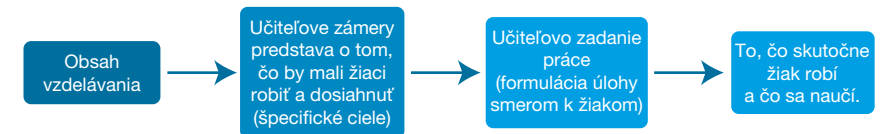
Schéma 7 Didaktické jadro zobrazené ako ihlan základných vzťahov
(Zdroj: vlastná konštrukcia, inšpirované: Slavík a kol., 2017)



Jadro didaktickej reflexie spočíva v **jasnom porozumení vzťahov vzájomnej závislosti** medzi vyučovaným obsahom (vzdelávacie ciele), správaním učiteľa (osobný prístup, vzťah k žiakom, vyučovacie stratégie, metódy a techniky) a žiakmi (ich správanie a premýšľanie, učenie sa) v konkrétnej výučbovej situácii.

Pri analýze je veľmi nápomocné uvedomiť si rozdiely medzi kľúčovými pojmami vystupujúcimi v tomto procese (pozri schému 8).

Schéma 8 Kľúčové pojmy v didaktickom procese



V každom jednom bode tohto reťazca môže vzniknúť didaktický problém a ten potom ovplyvňuje všetky ďalšie body. Vo vzťahu medzi prvými dvomi aspektmi môže nastať u učiteľa napr. neporozumenie štandardom štátneho vzdelávacieho programu, čo vedie k zbytočnému presycovaniu učiva v konkrétnom predmete. Vo vzťahu medzi druhým a tretím aspektom sa často stáva, že učiteľ svojim zadaním v skutočnosti nenaplní špecifický cieľ, ktorý si stanovil. Inými slovami, musíme **rozlišovať medzi predpísaným obsahom vzdelávania, učiteľovými špecifickými cieľmi a tým, aké zadanie napokon sformuluje**, t.j. ako je obsah kurikula „preložený“ učiteľom do zadania na hodine, či napr. vytvára (alebo nevytvára) príležitosť pre žiaka myslieť a rozvíjať vyššie kognitívne funkcie a pod.

Vo vzťahu medzi tretím a štvrtým aspektom je potrebné **rozlišovať medzi zadaním od učiteľa a prácou žiakov**. Zadanie je to, čo tvorí učiteľ, aby naplnil špecifické vzdelávacie ciele danej hodiny, a je reprezentované tým, čo učiteľ žiada žiakov, aby práve robili. Práca je to, čo žiaci *naozaj* na hodine robia. Tieto dve veci nie sú to isté. Práve rozoznávanie jemných rozdielov medzi týmito dvomi procesmi tvorí veľmi dôležitú časť didaktickej reflexie. Práve **reakcie žiakov sú ťažiskovými** v našom posudzovaní didaktického jadra (často sa na vyučovaní sleduje/hodnotí len práca učiteľa bez snahy zbierať dáta o správaní a uvažovaní žiakov).

Pri precizovaní profesijného jazyka a zároveň prehĺbovaní porozumenia pojmu didaktické jadro odporúčame niekoľko cvičení s učiteľmi, ktoré im pomôžu zvýšiť citlivosť v nazeraní na vyučovaciu prax. Nižšie je rad otázok, z ktorých niektoré sú formulované korektné a niektoré nie, z hľadiska chápania, že didaktické jadro je definované **vzťahmi** jeho jednotlivých prvkov. Na vyučovaciu situáciu musíme teda spravidla nazeráť ako na situáciu, v ktorej sa odvíjajú všetky jeho prvky naraz.

Cvičenie pre rozoznávanie didaktického jadra

Prečítajte si nasledujúce otázky a rozhodnite, či je možné ich zaradiť do didaktického jadra. Pracujte samostatne. Ak podľa vás riešia otázky problém didaktického jadra, označte ich = A; ak podľa Vás neriešia otázky problém didaktického jadra, označte ich = N.

1. Ako sa študenti rozprávajú medzi sebou o učive?
2. Používa učiteľ na hodine didaktickú techniku?
3. Sú lepší žiaci pomešaní so slabšími v kooperatívnych úlohách?
4. Má nástenka v triede podporujúci charakter vzhľadom na obsah, ktorý sa aktuálne na hodine preberá?
5. Ako dosiahnuť, aby aj nadaní študenti dostali účinnú spätnú väzbu, keď sa na vyučovacej hodine potrebujem venovať najmä tým pomalším a tí lepší si robia samostatné zadania? A ako viem, že táto spätná väzba bola naozaj účinná?
6. Aké typy otázok kladie učiteľ a kvalitatívne aké typy odpovedí jednotlivé otázky u žiakov vyvolávajú?
7. Aký dlhý bol diktát?
8. Sedeli žiaci celý čas po dvojiciach v laviciach, alebo boli rozsadení aj do iných foriem?
9. Reprezentovali učiteľom udelené známky požadovaný obsah učiva?
10. Deje sa väčšina rozprávania a premýšľania na vyučovacej hodine ako činnosť učiteľa?
11. Sú žiaci schopní vyjadriť svoje myslenie písomným spôsobom?
12. Akú rolu hrajú žiaci pri hodnotení?

Na základe charakteristiky pojmu didaktického jadra za správne odpovede v tejto úlohe možno považovať otázky č. 1, 5, 6, 9, 10, 11, 12, čiastočne (v istom konkrétnom kontexte) aj č. 4. To, že ostatné otázky stoja mimo didaktického jadra, neznamená, že nie sú dôležité. Avšak svoju didaktickú **dôležitosť nadobúdajú až vo vzťahu k didaktickému jadrú**. Inými slovami, pre to, aby sa stali účinnými z hľadiska učenia sa žiakov, je potrebné ich preformulovať tak, aby sa v nich jednoznačne preukázal vzťah medzi prvkami didaktického ihlanu. Napríklad to, či „*sedeli žiaci celý čas po dvojiciach v laviciach, alebo boli rozsadení aj do iných foriem*“, nemá výpovednú hodnotu o učení sa žiakov až dovtedy, kým nie sme schopní presne zistiť, ako forma sedenia harmonizovala so zadaním a ako sa to prejavilo na kvalite spolupráce, diskusií a v uvažovaní samotných žiakov. S tým súvisí schopnosť (tak samotných vyučujúcich, ako aj pozorovateľov v rámci didaktickej reflexie) rozlišovať medzi zadaním učiteľa a prácou žiakov.

Pre analýzu kvality vyučovacej praxe z hľadiska diania v didaktickom jadre môže byť použitý rámec opisujúci v štyroch stupňoch kvality typické aktivity učiteľa a žiaka v rôznych kategóriách: napr. a) kladenie otázok; b) ako študenti opisujú svoje vlastné myslenie; c) kto je zdrojom poznatkov a myšlienok vo vyučovaní konkrétneho obsahu; d) na kom leží ťažisko zodpovednosti za učenie sa a pod. V nasledujúcich dvoch tabuľkách

(pozri tab. 5 a 6) uvádzame detailný popis štyroch úrovni štandardov pre všetky štyri kategórie (Fowler-Finn, 2013, s. 213-215):

Tab. 5 Štandardy pre posudzovanie prvkov didaktického jadra v procese didaktickej reflexie: kladenie otázok a vlastné myslenie žiakov

	Kladenie otázok	Vlastné myslenie žiakov
Úroveň 0	Učiteľ je jediný, ktorý sa pýta. Krátke, časté otázky majú za cieľ udržať pozornosť žiakov. Žiaci dávajú krátke odpovede a odpovedajú len učiteľovi. V triede sa neobjavuje triadická komunikácia (vzájomná interakcia medzi žiakmi o obsahu učiva).	Vo vyučovacom procese sa neobjavuje žiadna alebo len minimálna snaha učiteľa vyvolať u žiakov myslenie, zistiť, aké stratégie používajú na porozumenie obsahu, či vytychnúť z nich vysvetlenie, ako uvažujú. Očakávajú len odpovede na svoje otázky, príp. si na ne odpovedajú sami.
Úroveň 1	Učiteľove otázky sa začínajú zameriavať aj na myslenie žiaka a čiastočne nadväzuje na jeho odpovede. Učiteľ kladie nadväzujúce otázky ohľadom metódy, ako žiak uvažoval. Ako žiak odpovedá na učiteľove otázky, ostatní žiaci počúvajú pasívne alebo čakajú, kým sa dostanú na rad.	Učiteľ v náznakoch sonduje, ako študenti myslia, pričom je schopný identifikovať jednu-dve žiacke stratégie. Učiteľ zväčša doplní vysvetlenie sám. Žiaci hovoria o svojom uvažovaní zvyčajne na vyzvanie učiteľa (len minimálne sa objavuje dobrovoľné zdieľanie myšlienok). Ich opis vlastného uvažovania je veľmi strohý.
Úroveň 2	Učiteľ pokračuje v pýtaní sa uzatvorenými otázkami, ale používa už aj autentické otvorené otázky. Vedie diskusiu tak, aby vznikala triadická komunikácia, napr. tak, že žiakov nabáda, aby si pripravili pre spolužiaka otázku. Žiaci sa jeden druhého pýtajú otázky zamerané na učivo, väčšinou na základe pobádania od učiteľa. Žiaci sa počúvajú, otázky ale neopakujú až do vyriešenia problému.	Učiteľ hlbšie skúma, ako žiaci myslia, a podporuje ich v tom, aby obsažnejšie a detailnejšie popísali svoje uvažovanie. Učiteľ je otvorený a sám podnecuje rozmanité myšlienkové stratégie. Žiaci zvyčajne vysvetľujú svoje myslenie na základe otázok učiteľa, niekedy samostatne a dobrovoľne. Majú tendenciu zaujať nejakú pozíciu a vysloviť aj viac detailov o svojom myslení, keď sú vyzvaní. Objasňujú jednotlivé kroky vo svojom uvažovaní, s plným opisom, a začínajú obhajovať svoje odpovede a postupy. Ostatní žiaci podporujúco počúvajú.
Úroveň 3	Učiteľ vytvára príležitosti a očakáva od žiakov, že si budú klásť navzájom otázky týkajúce sa témy výučby a smerujúce k riešeniu zadania. Učiteľ svojimi poznámkami udržiava rámec diskusie.	Učiteľ presne sleduje, ako žiak opisuje svoje myslenie, povzbudzujúc ho, aby boli jeho vysvetlenia čo najpresnejšie (vie pri tom voliť správne skúmovateľné otázky). Stimuluje u študentov schopnosť viac do

Vzájomné rozhovory iniciujú samotní žiaci, relatívne nezávisle od učiteľa. Žiaci kladú otázky a počúvajú odpovede. Mnohé z otázok sú otvorené, náročné a vyžadujúce zdôvodnenie. Otázky k téme produkujú, až kým nie sú spokojní s odpoveďou.

hĺbkky rozmyšľať o svojich myšlienkových stratégiách. Žiaci opisujú svoje stratégie úplnejšie, obhajujú svoje idey a postupy a obhajobu dokladajú argumentmi. Uvedomujú si, že aj ostatní žiaci sa ich budú dopĺňujúco pýtať a preto sú motivovaní a dávajú si pozor, aby boli dôkladní. Ostatní spolužiaci podporujú tento prístup aktívnym počúvaním.

vysvetliť vlastnými slovami spolužiakove myšlienky. Vzájomná pomoc v učení sa spočíva práve vo vzájomnom vyjasňovaní si týchto ideí. Žiaci napodobňujú a preberajú model učiteľovej metódy skúmania a zisťovania vedomostí tak pri práci v pároch ako aj v celotriednej diskusii.

Tab. 6 Štandardy pre posudzovanie prvkov didaktického jadra v procese didaktickej reflexie: ťažisko zodpovednosti za učenie a zdroj poznatkov

	Ťažisko zodpovednosti za učenie	Zdroj poznatkov a myšlienok
Úroveň 0	Učiteľ opakuje odpovede žiakov (ktoré smerovali primárne na neho) a reaguje na ne hodnotením, či boli správne, príp. opravou a vlastnou správnou odpoveďou. Žiaci sú pasívni poslucháči. Pokúšajú sa napodobňovať učiteľa, opakovať po ňom a nepreberajú zodpovednosť za vlastné učenie sa ani učenie spolužiaka.	Učiteľ stojí spravidla pred tabuľou, zvyčajne hovoriac a ukazujúc žiakom, čo a ako majú robiť. Žiaci reagujú na prácu, ktorú prezentuje učiteľ. Neponúkajú žiadne vlastné myšlienky.
Úroveň 1	Učiteľ začína nastavovať postupy v triede tak, aby umožnili žiakom počúvať sa a pomáhať si navzájom. Stále je to len on sám, kto dáva spätnú väzbu žiakom o správnosti odpovedí a riešení. Žiaci začínajú byť viac aktívni tým, že opakujú to, čo hovorili ich spolužiaci, alebo tým, že na žiadosť učiteľa nejakému spolužiakovi pomôžu. Pomoc má zväčša takú podobu, že ukazujú, ako by to robili oni sami.	Učiteľ je stále hlavným zdrojom myšlienok a poznatkov, snaží sa ale čiastočne získavať aj nejaké idey od žiakov. Niektoré z myšlienok žiakov zaznejú v diskusiách, ale nie sú prebádané.
Úroveň 2	Učiteľ posilňuje zodpovednosť žiakov a povzbudzuje ich, aby sa snažili porozumieť ideám svojich spolužiakov, týkajúcich sa obsahu učiva. Konfrontuje ich pohľady medzi sebou a nabáda ich klásť si navzájom otázky a vyjadriť sa, či súhlasia alebo nesúhlasia, a svoj názor zdôvodniť. Žiaci sa začínajú počúvať navzájom s cieľom porozumieť argumentom toho druhého. Na požiadanie učiteľa dokážu	Učiteľ stále pracuje najmä metódou vysvetľovania, ale stavia na výrokoch, ktoré dáva žiakom do kontrastu a otázkami ich nabáda poznatky porovnávať. Žiaci preukazujú istú sebadôveru, keď vyslovujú svoje názory a idey, a delia sa o svoje myslenie a stratégie aj vtedy, keď sú odlišné od myšlienok druhých. Niekedy úvahy žiakov určujú smer hodiny.

Úroveň 3	Učiteľ očakáva od žiakov, že budú zodpovední za spoluhodnotenie prác, myslenia a zdôvodňovania spolužiakov. Podporuje ich, aby si vzájomne pomáhali ujasňovať pojmy a tiež opravovať ich zlé porozumenie, teda miskoncepce. Učiteľ je v pozícii toho, ktorý uvedenému procesu z úzadia napomáha, keď je to potrebné. Žiaci pozorne počúvajú, aby porozumeli, a potom sú iniciatívni vo vyjasňovaní si porozumenia práci a riešeniam svojich spolužiakov. Navzájom si poskytujú pomoc v porozumení a korigovaní chýb pri učení sa.	Učiteľ kedykoľvek dovolí žiakom byť prerušený počas toho, ako vysvetľuje učivo. Necháva im priestor a kladie podnety, aby sami ponúkli vysvetlenie a prípadné nové stratégie riešenia problému (nezostáva však pasívny, ale riadi dialóg smerom k tomu, čo je v téme dôležité). Učiteľ využíva idey a myšlienkové postupy žiakov ako základ pre vedenie hodiny. Žiaci ponúkajú a dopĺňajú svojimi myšlienkami vyučujúceho, či už je to učiteľ alebo spolužiak. Sú si vedomí, že ich príspevok je cenný. Spontánne konštruujú idey, porovnávajú ich a konfrontujú. Ich idey tvoria časť obsahu mnohých vyučovacích hodín.
----------	---	--

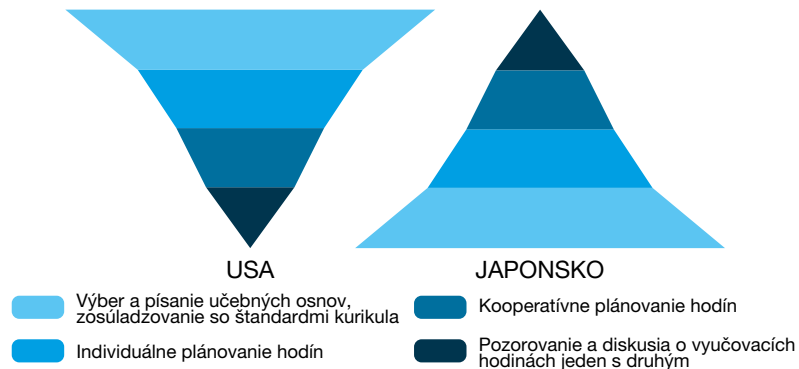
Kým štandardy dávajú možnosť pre hodnotenie postupného rozvoja kvality vyučovania, mnohé ďalšie nástroje, stratégie a techniky sú určené skôr nebojácne experimentovanie, ktoré umožňuje učiteľom voľne skúšať nové prístupy bez obáv, že budú hodnotení. Príkladom je nižšie popísaný prístup *lesson study*.

Lesson study

Prístup *Lesson study* (voľne by sme mohli preložiť ako „štúdie o vyučovacích hodinách“) pochádza z tradície japonskej metódy profesionálneho rozvoja učiteľov „*Jugyou kenkyuu*“, ktorá má už 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 tematike³⁰. Lesson study sa chápe ako druh akčného výskumu a aktivita ďalšieho vzdelávania učiteľov, v rámci ktorej učitelia 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 učitelia riešia, znie v podstate vždy rovnako: „Ako môžeme doviesť 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. 1) ukazuje výsledky výskumu Lewisovej (2002) o dramatickom rozdiel 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 učitelia učia“ (Bartalo, 2012, s. 9). Je evidentné, že slovenská prax má veľmi blízko k tej, ktorá bola dokumentovaná medzi americkými učiteľmi.

Graf 1 Typ aktivít učiteľov v skvalitňovaní vzdelávania (Zdroj: Lewis, 2002)



Zameranie akčného prístupu v lesson study vychádza z konkrétneho problému, ktorý v diskusii generujú učitelia, 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. 7).

Tab. 7 Organizácia a priebeh lesson study (Zdroj: upravené podľa Stigler & Hiebert, 1999)

Konkrétne kroky metódy lesson study

1. Vytvorenie tímu lesson study (1 - 2 stretnutia):
 - o oslovte potenciálnych účastníkov (stratégií je viacero: môže ísť o učiteľov učiacich tú istú

- o dobrovoľníkov; o kombináciu začínajúcich a skúsených učiteľov; učiteľov toho istého predmetu a i.), spravidla sú v tíme 2 - 3 učitelia,
 - o dohodnite sa na presnom pláne a dĺžke stretnutí,
 - o dohodnite si základné pravidlá fungovania v skupine.
2. Definovanie výskumného problému (1 - 4 stretnutia):
 - o stanovte si spoločnou dohodou výskumnú tému (alebo hlavný cieľ), ktorá odráža vybraný dlhodobý cieľ pre učenie sa študentov,
 - o vyberte si vzdelávaciu oblasť, tematický celok a konkrétnu hodinu.
 3. Plánovanie výskumnej hodiny, t. j. research lesson (3 - 6 stretnutí):
 - o naštudujte si doterajšie vyučovacie hodiny (prípravy a skúsenosti),
 - o 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,
 - o zväžte pozvanie odborníka v danej oblasti.
 4. Vyučovanie a pozorovanie vyučovania na hodine (1 hodina):
 - o 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):
 - o diskutujte a analyzujte zozbierané dáta podľa vhodne štruktúrovaného protokolu (o protokoloch pozri samostatnú podkapitolu nižšie),
 - o presne zamerajte diskusiu na dáta z pozorovanej hodiny.
 6. Revízia hodiny (1 stretnutie, prípadne spolu s evalváciou, t. j. krok 5):
 - o navrhňte možné úpravy tej istej hodiny pre jej optimálne zopakovanie.
 7. Vyučovanie a pozorovanie vyučovania revidovanej hodiny (1 hodina):
 - o znovu vyučujte revidovanú hodinu s inou triedou,
 - o opakujte kroky 4 až 6 podľa potreby.
 8. Zhodnotenie výsledkov:
 - o diskutuje o prínosoch a výzvach, ktoré vzišli z realizácie lesson study,
 - o 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 učitelia 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

³⁰ International Journal for Lesson and Learning Studies bol založený v roku 2011.

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 aj 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 komunity (ďalej DRK, ang. instructional rounds, City et al., 2009). Ide o model, ktorý prekračuje hranice školy a zahŕňa aj pracovníkov iných škôl, samosprávy či akademickej sféry, t. j. má širší 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, hosťujúcich 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 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, 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 komunít

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 opísať 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 (pozri 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 vyučovacích 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, zbierajú 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 opisné vyjadrenia. Účastníci sú vedení k tomu, aby sa vyhli posudzujúcim, všeobecným, rôzne interpretovateľným formuláciám. Napríklad 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*, opisu pozorovaného a jeho analýze. Jednotliví účastníci prispievajú konkrétnymi dátami, vytvárajúc súhrn dôkazov a debatujú 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. Napríklad 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 učители 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. Uvedená 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 učители a ako ich škola a zriaďovateľ vedia v tomto konkrétnom profesionálnom rozvoji podporiť? Napríklad reflexia komunity odhalí, že žiaci majú problémy s uvažovaním na vyšších úrovniach kognitívnych funkcií a učители 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 zadaní 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 učители pokúsia začleniť do svojej metodiky. Úlohou hostujúcej školy je, aby svoj záväzok dodržala. Po určenom čase sa celá skupina pozorovateľov vráti do školy a vyššie opísané kroky sa zopakujú.

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 opísanú 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 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 učители. 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 neznamena, že bežné vzdelávanie (napr. cez workshopy) je v princípe neefektívne, no učители 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 efektívnosť 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 denne 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 rôznych protokolov. Ich prínos je **daný konkrétnym dizajnom**, ktorý možno definovať **podľa troch kritérií**, pričom každé z nich sa odvíja na pomyselných škále (porov. Allen & Blythe, 2004): **a) rola kontextu**, t. j. do akej miery prezentujúci učiteľ popíše kontext problému ostatným účastníkmi (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); **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).

Didaktická reflexia a jej kvalita

Spoločným menovateľom všetkých troch uvedených nástrojov rozvíjania profesijnej komunity je precízna didaktická reflexia. Zmyslom ich existencie je dospieť vďaka kooperácii s kolegami a vďaka štruktúre a systematickosti k hlbšej kvalite reflexie.

Pojem reflexia je v istom zmysle nadužívaný, snád' môžeme hovoriť až o istej inflácii tohto pojmu. Reflexiou totiž nemyslíme akýkoľvek rozhovor či diskusiu medzi učiteľmi. Ako tvrdí už J. Dewey (1933), reflexia **neznamená len jednoduchý sled ideí**, ale *následok* – konzekutívne usporiadanie, v ktorom **každá idea predurčuje tú nasledujúcu** ako svoj vlastný výsledok a každý výsledok, naopak, stojí na tých, ktoré mu predchádzajú, alebo na ne odkazuje.

Hoci sa môže zdať samozrejmosťou, že každý učiteľ reflektuje svoju prácu a adekvátne tomu inovuje svoje zaužívané postupy, v skutočnosti hodnotná didaktická sebareflexia – aktívne, systematické a precízne zvažovanie vlastných skrytých presvedčení a predpokladov o učení sa žiakov vo svetle dôkazov a evidentných dopadov – je skôr zriedkavým javom v praxi učiteľov. Prevažuje skôr rutinný prístup k vlastnému

vyučovaniu, postavený na ustálených zvykoch a presvedčení o kvalite vlastnej skúsenosti (gestalt).

Reflexiu možno považovať za **štruktúrovaný** rozhovor (aj vnútorný rozhovor človeka samého so sebou), ktorý má relatívne jasné zadanie, jeho závery stoja na **argumentoch** a vedie k **rozhodnutiu**, akcii a **zodpovednosti** za naplnenie tohto rozhodnutia. Dôležité je, že súčasťou reflexie je objavovanie predtým skrytých skutočností, napr. hodnôt, ktoré vedú človeka k istému uvažovaniu a konaniu bez toho, aby si to uvedomoval, explicitne pomenoval. Reflexia **osvetľuje** konanie učiteľa (a žiakov) **v širšom kontexte**, vďaka nej učiteľ porozumie **súvislostiam**, ktoré stoja za riešenými problémami.

Hatton a Smith (1995, in Korthagen et al., 2011) v tomto zmysle rozlišujú štyri stupne kvality reflexie: *a) deskripcia*, pri ktorej ešte nejde o snahu zdôvodniť udalosti alebo konanie; *b) deskriptívna reflexia*, ktorá vykazuje pokusy uviesť takéto dôvody, ale stále len naratívny, popisný spôsobom; *c) dialogická reflexia*, v ktorej učiteľ už demonštruje „poodstúpenie“ od udalosti či konania, čo vedie k odlišnej úrovni premýšľania a tvorbe možných alternatív pre vysvetlenie a formulovanie hypotézy o príčinách udalostí; *d) kritická reflexia*, ktorá preukazuje uvedomenie, že konanie a udalosti sú nielen vysvetliteľné s odvolaním sa na rôzne hľadiská, ale že sú lokalizované a ovplyvnené rozmanitými kontextmi. V poslednej kapitole tejto publikácie sa venujeme kvalite reflexie podrobnejšie.

Najdôležitejším kritériom dobrej reflexie je, či osoba vidí súvislosť medzi situáciou, v ktorej sa nachádza, princípmi, ktoré pre danú oblasť platia, hodnotami, z ktorých čerpá, a cieľom, ktorý chce dosiahnuť. V skratke, *„reflexia je mentálny proces spočívajúci v snahe štruktúrovať alebo reštruktúrovať (prerámčovať) určité skúsenosti, problém alebo poznatky“* (Korthagen et al., 2011, s. 71). Štruktúry sú isté **mentálne modely**, podľa ktorých myslíme a konáme, často aj bez toho, aby sme si to uvedomovali. To, čo sa človek učí, je teda vždy determinované mentálnymi modelmi, ktoré ovplyvňujú výberovosť vnímania i spôsob interpretácie udalostí. Nejde o to, čo proklamujeme, ale o to, čím sa naozaj riadime. Napríklad, môžem deklarovať, že spolupráca je veľmi dôležitá pre efektívne fungovanie školy (zastávaná teória, proklamácia), ale v skutočnosti sa spolupráci vyhýbam, do spoločných aktivít sa nezapájam (uplatňovaná teória, mentálny model). **Reflexia robí naše mentálne modely zjavnými a uvedomovanými**. To sa, samozrejme, dá dosiahnuť predovšetkým na **kolektívnej** úrovni. Mentálne modely sú mimoriadne rezistentné – častokrát napriek tomu, že učiteľia diskutujú a zvažujú svoje prístupy, v skutočnosti v nich zostávajú pevne zafixovaní (ide o tzv. gestalt).

Z toho vyplýva, že učiteľova reflexia je rovnako dôležitá ako samotné vyučovanie. Napriek tomu, že má nálepku skôr akademickej než praktickej činnosti, v skutočnosti je zásadná pre skvalitnenie praxe. Samozrejme, kvalitná reflexia vyžaduje nielen skúsenosť z vyučovania, ale aj odborné znalosti, preto je potrebné postupne budovať spoločný

profesijný jazyk, ako sme to videli na popradskej škole napr. pri tvorbe rámcových obsahových charakteristík.

Podobne Barbara Larrivee z Kalifornskej štátnej univerzity (2008) píše o potrebe spoločne zdieľaného jazyka na kategorizáciu rôznych úrovní reflexie. S týmto cieľom oslovila 119 odborníkov, ktorí realizovali výskumy rozvoja reflektívnej praxe, z ktorých 40 plnohodnotne odpovedalo na jej otázky. Na základe syntézy ich návrhov skonštruovala **nástroj na posúdenie úrovne reflexie učiteľa**. Nástroj poskytuje konkrétne charakteristiky (deskripty) definujúce štyri rôzne úrovne reflexie a stáva sa tak aj istým návodom, ako pracovať s konkrétnym učiteľom (či študentom učiteľstva), aby postupne objavoval vyššie úrovne reflexie.

1. Pred-reflektívna úroveň

Na tejto úrovni učiteľ interpretuje situácie v triede bez premysleného spojenia s inými udalosťami alebo okolnosťami. Orientácia učiteľa je reaktívna a je presvedčený, že situačné udalosti sú mimo kontroly učiteľa. Názory a postoje k vyučovacím postupom sú zovšeobecnené a nie sú podložené dôkazmi zo skúseností, teórie alebo výskumu. Z pohľadu rozoznávania potrieb jednotlivých žiakov, pohľad učiteľa je nediferencovaný a všeobecný.

Indikátormi tejto úrovne sú napr. (porov. Larrivee, 2008, s. 350-352), keď učiteľ/-ka:

- funguje v režime prežitia, reaguje automaticky bez zohľadnenia alternatívnych reakcií,
- považuje situáciu študenta a triedy za stav, ktorý sám/sama nemôže ovplyvniť,
- nedokáže rozpoznať vzájomnú závislosť medzi konaním učiteľa a žiaka,
- neberie do úvahy fakt, že žiaci majú rôznorodé potreby,
- považuje seba samého/samu za obeť okolností a podmienok,
- keď je o niečom presvedčený/-á alebo niečo tvrdí, nevie to podporiť dôkazmi zo skúseností, teórie alebo výskumu,
- je ochotný/-á brať veci ako samozrejmosť bez kritického spochybnovania a pod.

2. Povrchná reflexia

Na tejto úrovni sa učiteľove skúmanie vyučovacích metód obmedzuje na taktické otázky týkajúce sa toho, ako najlepšie dosiahnuť vopred definované ciele a štandardy. Názory a postoje o vyučovacích postupoch sú podložené dôkazmi zo skúseností, nie teóriou alebo výskumom. Pohľad učiteľa na študentov je jemne diferencovaný, uznáva potrebu prispôbiť sa rozdielom medzi žiakmi.

Indikátormi tejto úrovne sú napr. prípady, keď učiteľ/-ka:

- reaguje na odpovede študentov rozdielne, ale nedokáže rozpoznať schémy v ich odpovediach,
- obmedzuje analýzu vyučovacích postupov na technické otázky o vyučovacích

metódach;

- upravuje vyučovacie stratégie bez toho, aby sa zamyslel/-a nad základnými predpokladmi vyučovania a učenia sa,
- vo svojich presvedčeniach sa opiera len o svoju subjektívnu skúsenosť,
- len v obmedzenom rozsahu upravuje vyučovací prístup vzhľadom na špecifické potreby žiakov a pod.

3. Pedagogická reflexia

Na tejto úrovni učiteľ neustále premýšľa o tom, ako vyučovacie postupy ovplyvňujú učenie sa žiakov a ako zlepšiť zážitok z učenia sa. Cieľom učiteľa je neustále zlepšovať prax a zasiahnuť ňou všetkých žiakov. Reflexiu vedie v istom pedagogickom pojmovom rámci. Presvedčenia a postoje učiteľa k vyučovaniu sú jasné a podložené dôkazmi zo skúseností, ako aj opreté o teóriu alebo výskum. Jeho pohľad na vyučovanie a učenie sa je viacrozmerný, dokáže prepájať to, čo sa na hodine deje, v širšom kontexte.

Indikátormi tejto úrovne sú napr. prípady, keď učiteľ/-ka:

- hľadá spôsoby, ako spojiť nové koncepty s predchádzajúcimi znalosťami študentov,
- analyzuje vplyv metód a foriem, ako sú napr. kooperatívne skupiny, rovesnícke vzdelávanie a pod. na učenie sa žiakov,
- uvedomuje si, čo študent prináša do vzdelávacieho procesu,
- má odhodlanie neustále sa učiť a zlepšovať vlastnú vyučovaciu prax,
- považuje to, ako učí, za otvorenú otázku pre ďalšie skúmanie,
- skutočne ju/ho zaujíma efektívnosť vyučovacích postupov, čo vedie k experimentovaniu a riskovaniu,
- uvedomuje si zložitost' dynamiky triedy a jej dopady na učenie sa žiakov,
- dokáže identifikovať alternatívne spôsoby, ako prezentovať myšlienky a koncepty žiakom,
- snaží sa zlepšiť vzdelávanie pre všetkých žiakov,
- zapája sa do konštruktívnej kritiky vlastného vyučovania a pod.

4. Kritická (paradigmatická) reflexia

Na najvyššej úrovni reflektívnej praxe je učiteľ v stave neustálej reflexie a kritického skúmania týkajúceho sa vyučovacích činností, ako aj procesov myslenia. Učiteľ neustále podrobuje vlastné filozofické východiská a vyučovacie postupy kritickému sebahodnoteniu. Učiteľ cielene zvažuje, aký vplyv môže mať na študentov jeho vlastné osobné presvedčenie a hodnoty, predpoklady, rodinné imprinty a kultúrne podmienky. Učiteľ s kritickým uvažovaním sa zaoberá presadzovaním demokratických ideálov a reflektuje tiež etické a sociálne dôsledky konkrétnych postupov a praktík v triede.

Indikátormi tejto úrovne sú napr. prípady, keď učiteľ/-ka:

- nazerá na prax vzdelávania v rámci širších sociologických, kultúrnych, historických a politických súvislostí,
- zohľadňuje etické zdôvodnenia a mravné dôsledky pravidiel a postupov v triede,
- uznáva, že vyučovacie postupy a stratégie môžu prispieť k realizácii spravodlivejšej a humánnejšej spoločnosti alebo jej môžu brániť,
- pozoruje seba v procese myslenia,
- uvedomuje si nesúlad medzi vlastným presvedčením a konaním a snaží sa o integritu,
- predpoklady o študentoch a očakávania od nich nepovažuje za nemenné a pravidelne o správnosti vlastných nastavení voči nim uvažuje,
- je aktívnym bádateľom/-kou, ktorý/-á konštruktívne kriticky nahliada na súčasné závery, s ktorými sa v škole pracuje, a vytvára nové hypotézy a pod.

Akčná teória pre rozvoj školy

Zmyslom reflexie a zároveň jedným z hlavných znakov profesijnej učiacej sa komunity je vznik systémových rozhodnutí, ktoré sú opreté o argumenty a skúsenosti. Nazývame ich akčná teória, pretože vychádzajú z reflexie zážitku praxe, majú ale zároveň šancu prekonať rezistenciu starších návykov.

Akčná teória je v podstate **hypotetický výrok, predpoklad o tom, ako dosiahnuť efektívnu zmenu** edukačnej praxe. Tiež ju možno považovať za mentálny model, ktorý ovplyvňuje naše konanie (či už na individuálnej, alebo kolektívnej úrovni; či už je implicitná alebo explicitná).

Len dobre formulovaná akčná teória prinesie viditeľné pozitívne plody. Ako kvalitný východiskový bod by mala spĺňať **tri požiadavky**:

1. ide o **výrok o kauzálnych súvislostiach**, teda výrok typu **ak – tak potom**, napr.: „Ak budeme vo vyučovaní systematicky aplikovať slovné hodnotenie na báze vopred pripravených kritérií oznámených žiakom, zlepši sa ich vyučovací prospech“; „Ak budú učители klásť otázky vyššej kognitívnej náročnosti a podporovať triadickú komunikáciu žiakov, potom sa odpovede žiakov predĺžia a budú obsahovať viac zdôvodňovania a argumentov“; „Ak spoločne, každý učiteľ vo svojom predmete, zavedieme do čítania textov metódu INSERT, zvýši u žiakov samostatnosť v porozumení zložitejších odborných textov“ a pod.;
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), t. j. umožňovať učiteľom flexibilne reagovať na vývoj na základe ďalšej reflexie jej dopadov. Akčná

teória v skutočnosti nikdy nedôjde do finálnej podoby, skôr je to živý dokument, ktorý je neustále prehodnocovaný.

Prirodzene, škola zápasí s množstvom problémov a neexistujú skratky pre ich riešenie. Ale ktoré z problémov nás ťažia najviac? Ako konkrétne sa prejavujú na výkone a školskej úspešnosti žiakov? Aké kroky tieto problémy účinne riešia? Ako to zistíme a overíme? Zodpovedanie takýchto otázok vyžaduje opakujúce sa formulovanie zdôvodnení našich záverov o „problémoch a riešeniach“ skrze neustále skúmanie dôkazov na ich podporu. Ak napr. vedenie, že rozličný spôsob vyučovania u dvoch učiteľov má vplyv na úspechy žiakov v čítaní, zväzťte, aké ďalšie podmienky ovplyvňujú výsledky študentov nad rámec toho, čo učители robia, a identifikujte ich.

Samozrejme, zodpovedným za realizáciu aktivít na báze akčnej teórie na úrovni organizácie (rozvoja školy) je riaditeľ, príp. rozvojový tím školy. Jednoduchú stratégiu tvorby akčnej teórie vypracovala Pedagogická fakulta Washingtonskej univerzity (pozri tab. 8):

Tab. 8 Proces tvorby akčnej teórie (Zdroj: Center for Educational Leadership, 2014)

3. Vedenie školy	2. Učители	1. Začnite tu: študenti
3a. Ako prax vedenia školy ovplyvňuje spôsoby výučby učiteľov? Čo vedenie robí (alebo nerobí) ako zodpovedné za kvalitu výučby, čo pomáha alebo brzdí vzdelávací výkon učiteľov? <i>Postrehy a pozorovania: ...</i>	2a. Ako spôsoby vyučovania učiteľov ovplyvňujú učenie sa žiakov? Čo učители robia (alebo nerobia) v rámci výučby, čo napomáha alebo brzdí výkon žiakov? <i>Postrehy a pozorovania: ...</i>	1a. Čo sa deje s učením sa našich žiakov? <i>Postrehy a pozorovania: ...</i>
3b. Čo je potrebné zmeniť v praxi vedenia školy, aby viac a lepšie podporovala vzdelávací výkon učiteľov? Prečo sú pre nás prioritou <i>práve tieto konkrétne praktiky</i> vedenia školy? Čo <i>presne</i> majú robiť riaditelia inak? Prečo sme presvedčení, že <i>práve tieto</i> aspekty ich vedenia a manažmentu prinesú zlepšenie podmienok pre učiteľov?	2b. Čo je potrebné zmeniť v praxi vyučovania, aby viac a lepšie podporovala učenie sa žiakov? Prečo sú pre nás prioritou <i>práve tieto konkrétne praktiky</i> ich vyučovania? Čo <i>presne</i> majú robiť učители inak? Prečo sme presvedčení, že <i>práve tieto</i> aspekty ich vyučovania prinesú zlepšenie žiackych výkonov? atď.	1b. Čo je potrebné zmeniť v učení sa žiakov? Prečo sú pre nás prioritou <i>práve tieto aspekty</i> ich učenia sa?

Po precíznom zodpovedaní týchto otázok môžeme formulovať akčnú teóriu pre rozvoj školy:

Ak vedenie...	...potom učitelia budú	...vďaka čomu budú žiaci
	schopní...	schopní...

Tento základný náčrt, prirodzene, musí byť naplnený prehĺbeným poznaním prostredníctvom zbierania relevantných dát (žiacke výkony, pozorovanie vyučovacej praxe), ich analýzu, intenzívne diskusie učiteľov, čo bude vyžadovať disciplínu a čas. Profesionálna komunita sa tak musí ďalej pýtať: ktorí žiaci v našej škole najpresnejšie reprezentujú to, čo nás zaujíma a trápi ohľadom učenia sa žiakov? Ako konkrétne sa to u týchto žiakov prejavuje? Ako sa typicky na hodine správajú, koľko a čo rozprávajú, ako uvažujú, píšú? Aké dôkazy/dáta o ich výkone máme, ktoré podporujú naše dohady a obavy (výsledky testov, pozorovania, rozhovory s učiteľmi, rodičmi, spolužiakmi atď.)? Aký je teda presne problém učenia sa týchto žiakov? Presne ktoré aspekty učenia sa potrebujeme u nich zmeniť?

Ktorý učiteľ na našej škole najlepšie reprezentuje kvalitu vyučovania, ktorá zodpovedá pomenovaným učebným potrebám žiakov? Čo presne tento učiteľ robí, ako uvažuje? Ako vyzerá jeho typická vyučovacia hodina, v zmysle jeho interakcie so žiakmi?

Implementácia konkrétneho konania, akčnej stratégie do praxe má dlhodobý charakter a je neustále, cyklicky monitorovaná a reflektovaná. Dôležité je získať množstvo dát priamo v teréne (škole, triede), ktoré následne analyzujeme a interpretujeme v snahe odpovedať na stanovené otázky.

Ak napr. skúmame vplyv hodnotenia na učebnú motiváciu, potom budeme získavať dáta, ktoré nám budú slúžiť ako dôkazy, 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.).

Akčnú teóriu možno považovať za hlavnú líniu príbehu, ktorý robí víziu a stratégiu konkrétnou. Dáva lídrovi (riaditeľovi) do ruky silný naratív, ktorý vedie ľudí každodennými zložitými problémami, ktoré rozptyľujú ich pozornosť a zameranosť na cieľ. Poskytuje mapu, ktorá nesie organizáciu k vízii. Zároveň umožňuje celej profesijnej komunite testovať vlastné domnienky, prognózy a predpoklady a porovnávať ich

s realitou praxe vyučovania a manažmentu.

Celú tretiu kapitolu tejto knihy (*Ako implementovať hodnoty a víziu do celkového edukačného dizajnu školy*) je možné čítať ako ukážku neustáleho formulovania, zavádzania, reflektovania a prehodnocovania akčných teórií. Na začiatku každého rozhodnutia (riadená práca s textom, personalizácia vzdelávania, implementácia IVKO, tvorba inkluzívneho tímu, kreovanie vlastných rámcových obsahových charakteristík) stála reflexia reality, v ktorej sa nachádzali učitelia a žiaci. Práve vďaka správne identifikovaniu týchto výziev a korektnej, precíznej, spoločnej (kooperatívnej) reakcii na ne, sa škola stala úspešným modelom vzdelávania na Slovensku.

Záver

V tejto publikácii sme načrtli cestu zmysluplnej celistvej zmeny na škole. Pracovali sme na nej konštruktivisticky – overujúc rôzne aspekty didaktického dizajnu školy v praxi sme postupne vystavali model jej rozvoja, od reflexie a zmeny základných hodnotových a kultúrnych podmienok až k veľmi konkrétnym popisom didaktických procesov a výstupov. Dobré si uvedomujeme, že komplexná zmena je náročná a že v skutočnosti nikdy nekončí, pretože realita meniaceho sa sveta a nové vynárajúce sa potreby detí nás napokon neustále budú nútiť reflektovať to, ako to v našej škole beží. Múdre vedenie a učitelia musia byť pripravení dennodenne rozoznávať, čo v skutočnosti funguje, prináša ovocie vo vedomostiach, spôsobilostiach a charaktere žiakov, a čo prestáva z rôznych dôvodov fungovať. Niekedy sa ťažko opúšťajú návyky a pedagogické prístupy, ktoré sme kedysi zažívali ako prínosné a plodné, no čoraz viac dôkazov z pozorovania praxe nám naznačuje, že už sú nefunkčné.

Sebarefektujúca učiacia sa škola je takou nie preto, že sa jej náravno podarilo zaviesť nejakú – hoci aj významnú – inováciu, ale že v skutočnosti je pripravená inovovať svoje prístupy neustále. To neznamená, že riaditeľ a učitelia sa majú stať otrokmi aktivizmu, slabo zdôvodneného, viac-menej náhodného zavádzania zmien, ktoré v rýchlosti slede prichádzajú a bez relevantného vyhodnotenia zasa miznú z praxe konkrétnej školy. Inovatívnu školu a profesijnú učiacu sa komunitu nedefinuje ani veľké množstvo projektov či iniciatív. Skôr ide o priebežné prehlbovanie porozumenia tak celkovej stratégie rozvoja školy ako aj jednotlivých jej prvkov (napr. princípov tvorby vlastných učebných zdrojov) u stále väčšieho množstva učiteľov, sprevádzané pozitívnu afektivitou – identifikovaním sa s kultúrou školy, istou hrdosťou a snád' aj vďačnosťou voči skutočnosti, že som súčasťou tejto profesijnej komunity.

- 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.
- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. New York: Oxford University Press.
- Baranyai, L. (2013). *Aplikácia Barrettovho modelu diagnostiky a rozvoja organizácií na základné školy*. Dizertačná práca. Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Baranyai, L. & Hubáč, M. (2014). *Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a v školskom zariadení*. Bratislava: MPC. Dostupné online [2021-09-20] na https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/kompetencie_na_dosiahnutie_vychovnej_synergie_na_web.pdf
- Baranyai, L. (2016). Škola s pointou Veľkého diela navrhnutá ako komunitné edukačné centrum. In: Z. Čáčová & P. Lenčo, eds., *Škola ako aktér zmeny v životoch detí a v komunite*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Barrett, R. (2006). *Building a Values-Driven Organization – A Whole System Approach to Cultural Transformation*. Oxford, UK: Elsevier.
- Barrett, R. (2011). *The New Leadership Paradigm: Leading Self, Leading Others, Leading an Organization, Leading in Society*. The Values Center.
- 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.
- 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. (2020). *Prosociálne morálne uvažovanie*. Trnava: VEDA - Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Brestovanský, M. & Kotuláková, K. (2020). *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Brestovanský, M., Kotuláková, K., Ferencová, J., Šuťáková, V., Sádovská, A., & Godiš, T. (2020). *Zuzana a jej škola. Príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Brozo, W.G. (2011). *Action Research*. Newark, DE: International Reading Association
- Center for Educational Leadership (2014). *Creating a Theory of Action for Improving Teaching and Learning*. Washington: University of Washington Dostupné na <https://info.k-12leadership.org/hs-fs/hub/381270/file-2166618739-pdf/documents/webinar-presentation-pdfs/creating-a-theory-of-action.pdf>
- 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.
- Clark, C. M. (2001). Good conversation. In C. M. Clark (Ed.), *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.
- Covey, S. (2010). *7 návykov skutočne efektívnych ľudí*. Bratislava: Eastone Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- Dall, I., Dickinson, D., Payne, R., & Tierney, S. (2018). *Transformácia vzdelávania*. Microsoft.
- Darák, M. et al. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: FHPV PU.

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Drucker, P. F. (2012). *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management press.
- 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.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. 2nd ed. New York: Robinson.
- Ferencová, J. (2017). Komunikácia ako prostriedok didaktickej transformácie učiva. In V. Šuťáková, J. Ferencová, & M. Zahatňanská, *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, s. 159- 165.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism. Seminar Series Paper #274*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hord, M. S. (2003). *Professional Learning Communities*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- House, R. J. & Howell, J. M. (1992). Personality nad charismatic leadership. *Leadership Quarterly* 3(2), s. 81-108.
- Isaacson, N., & Bamberg, J. (1992). Can Schools become Learning Organizations? *Improving School Quality*, 50(3), s. 42-44.
- Jančík, J. (2011). *Stress management*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Kokavcová, D. (2011). *Nová paradigma znalostného manažmentu*. Bratislava: Iura Edition.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosturková, M. (2012). Možnosti využitia stratégie E – U – R v edukácii. *Pedagogické rozhľady*, 21(1-2).
- Kosturková, M. (2016). *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: PU.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kováč, D. (2007). *Psychológiiu k metanoi*. Bratislava: Veda.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), s. 341–360.
- Learning, the treasure within. 1996. [online]. [cit. 12. januára 2018]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Lezotte, L. (1997). *Learning for all*. Okemos, MI: Effective School Products.
- Maslach, C. H., Jackson, & S. E.. Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood, eds. *Evaluating Stress: A Book of Resources*. London, UK: The Scarecrow Press, s. 191–218.
- Montuori, A. (1996). *The Art of Transformation: Jazz as a Metaphor for Education*. California Institute of Integral Studies
- 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, Ch., & Seligman, P., eds. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

- Petlák, E. & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Petrasová, A. (2009). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus.
- Petrasová, A. (2005). *Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ: dizertačná práca*. Prešov: PdF PU.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pöthe, P. (2016). *Význam emočního vztahu na vývoj mozku*. Dostupné [2019-03-07] na https://www.mpsv.cz/files/clanky/28124/Prezentace_P._Pothe_Vyznam_emocniho_vztahu.pdf
- Radcliffe, S. (2012). *Leadership - Lídrem jednoduše a přirozeně*. Praha: Grada.
- Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína*. Praha: Management 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.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), s. 5–33.
- Slovan, S. & Fernbach, P. (2017). *The Knowledge Illusion: Why We Never Think Alone*. New York: Riverhead Books.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., & Temple, Ch. (1998). *Rámeček pre kritické myslenie vo vyučovaní. Príručka 1*. Bratislava: Združenie Orava Pre demokraciu vo vzdelávaní.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 22(3), s. 387–403.
- Trilling, B. & Fadel, Ch. (2008). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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 všimání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika* 66(4), s. 427–442.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Walterová, E. a kol. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z prvního na druhý stupeň*. Praha: Karolinum.

Prílohy

Príloha 1: Ako prebieha mapovanie potrieb

Po technickej stránky prebieha zber dát pri mapovaní potrieb (pozri kapitolu *Ako mapovať hodnoty a rozvojové potreby školy*) – získavanie odpovedí respondentov – formou online pripojenia na portál poskytovateľa služby, kde sa respondent má možnosť vyjadriť. Robí to trojnásobným výberom desiatich vyjadrení, s ktorými sa najviac identifikuje vo vzťahu k sebe, k súčasnej kultúre organizácie a k jej očakávanej kultúre. Tým, že si respondenti môžu vybrať relatívne veľmi obmedzený počet vyjadrení, totiž presne desať hodnôt, sa dostávajú do stavu intenzívnej sebareflexie a mnohí až do stavu hlbokého zaujatia v snahe o vystihnutie seba, aktuálnej školy a očakávaného zlepšenia. Takýto stav zahĺbenia sa pozorujeme pravidelne nielen u dospelých, ale aj u najmladšej mapovanej kategórie – u žiakov piateho ročníka. Podobne ako prístup q-metodológie, ohraničená výberovosť núti respondenta prioritizovať popri mnohých iných práve desať najdôležitejších hodnôt.

Časový plán spracovania výsledkov a prípravy a vyhodnocovania intervencií

Prvá reflexia o dátach obyčajne začína porovnaním dát žiakov školy s dátami žiakov SR. Potom sa venuje pozornosť dátam za jednotlivé triedy. Ak je to možné, paralelne sledujeme dve triedy toho istého ročníka a venujeme sa najvýraznejším rozdielom. Potom sa zaoberáme dátami jednotlivých pedagogických kolektívov bez toho, aby sme išli do všetkých detailov. V ďalšom kroku paralelne porovnávame vyjadrenia rodičov a pedagógov a všimame si, či si tieto dáta protirečia alebo sa vzájomne potvrdzujú, prípadne dopĺňajú. Optimálny čas na rozbor je do 90 minút.

Po 7 až 14 dňoch je vhodné začať s interiorizáciou a skupinovú interpretáciu dát počas druhej reflexie, ktorá vyžaduje približne 120 min. času. Polovicu času kolektív venuje sformulovaniu vlastnej identity, ktorej základné formulácie vychádzajú z TOP hodnôt súčasnej školy. Pracuje sa s lístkami, na ktorých sú jednotlivé TOP vyjadrenia. Tieto vyjadrenia sa prezentujú na základe ich váhy/významu a komentujú sa. Dôležité je, aby sa na tomto formulovaní identity kolektívu zúčastnili všetci jeho členovia a na záver dospeli k tomu, kým sú – t. j. k pravde o sebe. Druhú polovicu času venuje kolektív svojim TOP očakávaniam, v ktorých je zárodok vízie rozvoja školy. Túto víziu je potrebné rozčleniť do troch kategórií vyjadrení: predpoklady (napr. otvorená komunikácia), kľúčové procesy (napr. spoločná stratégia rozvoja školy) a konečné očakávané výsledky (napr. meno školy). Predpoklady tvoria aj osobné hodnoty členov kolektívu.

Zapisovateľ každého kolektívu robí stručné záznamy. Formulácie sa dodatočne štylisticky upravujú. Pre lepšie pochopenie seba sa odporúča robiť interný videozáznam.

Pri tretej reflexii – v podobnom časovom odstupe – je potrebné, aby každý kolektív prezentoval svoju identitu a svoju víziu rozvoja členom ostatných kolektívov. Vedenie školy by malo pri tejto príležitosti uvažovať nad svojimi úlohami a službami, ktorými bude úspešnosť plánovaných procesov jednotlivých kolektívov garantovať. Všetky hodnoty a intervenčné stratégie by mali jasne odpovedať na súčasný stav školy z pohľadu žiakov a prispievať k plneniu ich očakávaní – t. j. aby pôsobenie školy malo z pohľadu žiaka zmysel a zvyšovalo šance na jeho úspešnosť.

Pri štvrtej reflexii je potrebné pripraviť intervenčné plány pre jednotlivé triedy na podklade vyjadrení žiakov. Najprv je potrebné riešiť ťažkosti a navrhovať intervencie na najnižšej úrovni – úrovni prežitia a postupne každý ďalší mesiac posúvať intervencie na vyššiu úroveň. Podľa otázky, ktorá sa rieši, sa navrhuje súbor intervencií pre všetkých relevantných aktérov, ktorí môžu mať na zlepšenie podmienok výchovy a vzdelávania vplyv. Úspešnosť zvolených intervencií sa odporúča po mesiaci pravidelne vyhodnocovať. V týchto krokoch škola zásadne mení spôsob svojho chodu/ fungovania a stáva sa autonómnou. Jadro profesionálneho rastu tvorí reflexia o vlastnej činnosti a o jej výsledkoch a dopade na úspešnosť každého žiaka a rozvoj jeho schopnosti preberať stále väčšiu zodpovednosť za svoje vzdelávanie. Ide o systémovú zmenu fungovania školy, ktorá má prinášať synergické výsledky – t. j. výsledky presahujúce jednoduchý súčet jednotlivých intervencií. Na záver školského roka sa realizuje spoločné vyhodnotenie účinnosti všetkých intervencií a hľadajú sa miesta/kroky, v ktorých sa procesy zastavili a príčiny zlyhaní.

Všetky tieto procesy by sa mali stať bežnou súčasťou chodu školy, ktorá sa správa profesionálne, preberá na seba zodpovednosť a realizuje svoju stálu sebaobnovu (upgrade), lebo dnes už žijeme všetci v prostredí stálych, rýchlych a veľkých zmien.

Príloha 2: Maslachov Dotazník vyhorenia (Masiach Burnout Inventory)

V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček pri každom tvrdení číslo, označujúce podľa nižšie uvedeného kľúča silu pocitov, ktoré obvyčajne prežívate.

Vôbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Veľmi silno

	0	1	2	3	4	5	6	7
1. Práca ma citovo vysáva.								
2. Na konci pracovného dňa sa cítim byť na dne so silami.								
3. Keď ráno vstávam a pomyslím na pracovné problémy, cítim sa unavený.								
4. Veľmi dobre rozumiem pocitom svojich žiakov.								
5. Mám pocit, že sa niekedy ku žiakom správam ako k neosobným veciam.								
6. Celodenná práca s ľuďmi je pre mňa skutočne namáhavá.								
7. Som schopný/-á veľmi účinne vyriešiť problémy svojich žiakov.								
8. Cítim „vyhorenie“, vyčerpanie zo svojej práce.								
9. Mám pocit, že ľudí pri svojej práci pozitívne ovplyvňujem a naladujem.								
10. Od tej doby, čo vykonávam svoju profesiu, stal/-a som sa menej citlivý/-á k ľuďom.								
11. Mám strach, že výkon mojej práce ma robí citovo tvrdým/tvrdou.								
12. Mám stále dosť energie.								
13. Moja práca mi prináša pocity márnosti, neuspokojenia.								
14. Mám pocit, že plním svoje úlohy tak usilovne, že ma to vyčerpáva.								
15. Už ma dnes ani veľmi nezaujíma, čo sa deje s mojimi žiakmi.								

16. Práca s ľuďmi mi prináša silný stres.									
17. Dokážem u svojich žiakov vyvolať uvoľnenú atmosféru.									
18. Cítim sa svieži/-a a povzbudený/-á, keď pracujem so svojimi žiakmi.									
19. Za roky svojej práce som bol úspešný/-á a urobil/-a som veľa dobrého.									
20. Mám pocit, že som na konci svojich síl.									
21. Citové problémy v práci riešim veľmi pokojne, vyrovnané.									
22. Cítim, že žiaci/kolegovia mi pripočítavajú niektoré svoje problémy.									

Príloha 3: Ukážka učebného zdroja s využitím stratégie EUR

Ročník: 5.

Predmet: osobnostný a sociálny rozvoj žiakov

Sociálna rola: kam smerujeme v 5. ročníku:

Spolužiak – tvoríme spoločne pravidlá, používame postupy; poznávame svoje vlastnosti, ciele; ciele nás všetkých; smerujeme k nim usilovnou prácou na sebe; podávame si spätnú väzbu a navrhujeme zlepšenia; tvoríme si vzťahy prostredníctvom myslenia výhra – výhra; dodržiavame záväzky;

Cieľ: zavedenie portfólia ako nástroja sebareflexie a zlepšovania organizačných návykov žiakov.

Téma: Karate Kid – príbeh o učení sa jednotlivca, použitých spôsoboch riešenia problémov a meniacich sa postojov.

Cieľ v rámci stratégie EUR:

Žiak vie:

- použiť pravidlá a postupy a vysvetliť ich význam pri učení;
- pracovať s učebným zdrojom vo dvojiciach;
- pomenovať, vybrať a triediť vlastnosti hrdinu;
- vybrať a pomenovať svoje 3 vlastnosti, ktoré si chce rozvíjať;

Metódy: riadená práca s textom, kladenie otázok, 3 P (porozmýšľaj – porad' sa – povedz), T-schéma;

Pomôcky: kancelárske papiere pre každú dvojicu, ceruzka, prúžik červeného a zeleného papiera, pracovný list s T-schérou, lístočky s vlastnosťami – usporiadanie popisu a charakteristiky;

Evokácia: 1. deň

Upravíme priestor triedy: lavice usporiadame do tvaru U okolo miestnosti, stoličky usporiadame, aby žiaci sedeli v kruhu a videli na seba a na tabuľu.

Stretnutie v kruhu:

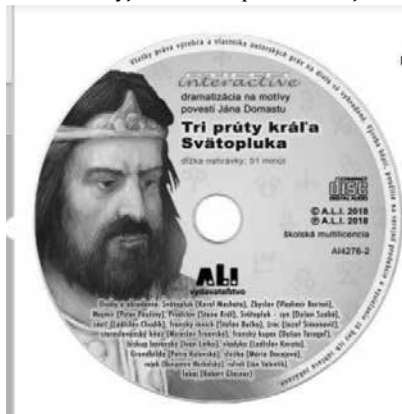
1. Aktivita: pozri sa a hádaj:

Ako vidíte, v strede kruhu som pod šatku niečo ukryla. Dobre sa pozrite: Skúste tipovať, čo sa pod šatkou skrýva.

Premyslite si – povedzte.

Nechám 1'

Odkryjeme šatku, pod ktorou je ukrytý zväzok prútov a jeden prút.



Ti min. Keď sa teraz pozriete, vybavil sa vám v súvislosti s prúti nejaký príbeh? Keď nebudú reagovať, tak im povieme príbeh:

Takto zvolal k sebe svojich 3 synov kráľ Svätopluk, aby im povedal. Zoberte tento zväzok prútov a zlomte ich. *(môžete to dať vyskúšať žiakovi, ktorý je pri vás!)* Každý z nich skúsil, ale sa to ani jednému z nich nepodarilo. Potom im dal do ruky 1 prút a tiež im povedal, aby ho zlomili. To sa im podarilo.

„Učte sa na tomto príklade, deti moje.

Lebo tak, ako ste nevládali polámať prúty vo zväzku ani vtedy, keď ste napáli všetky svoje mladé sily, nepremôže vás nepriateľ, keď budete spolu držať. A ako ľahko ste polámali každý prút osobitne, tak ľahko vás premôžu vaši nepriatelia, keď sa budete medzi sebou hašteriť a biť a keď nebudete svorne spolu bojovať. Toto vám odkazuje váš otec! Buďte svorní a potom nebude moci, ktorá by vás premohla.

Týmto spôsobom kráľ svojim potomkom demonštroval potrebu svornosti, spolupráce, pretože len tá im mohla zaručiť neporaziteľnosť a krajine blahobyť.

2. Svätoplukov odkaz: Vyvodenie pravidla 3P a postupu v ňom

U: Čo keby sme si dnes vyskúšali tento Svätoplukov odkaz, či sa nám bude lepšie pracovať, keď budeme pracovať vo dvojici. Rozumieť slovám jeho odkazu znamená, že:

- **pravidlo** znamená predpis, podľa ktorého sa budeme správať:
- **postup** znamená, akým spôsobom budeme konať:

Pravidlo spolupráce (veľkými písmenami pripnúť na nástenku, viditeľne pre všetkých):

- ▶ Porozmýšľaj
- ▶ Porad' sa a napíš
- ▶ Povedz

U: Vytvorte dvojicu s tým spolužiakom, s ktorým sa rozprávate radi. Dvojica znamená dva - dia, že budete viesť navzájom dialóg a potom budeme viesť dialóg spoločne.

Najprv si necháme čas, aby sme mohli o úlohe či otázke porozmýšľať, **potom sa poradíte s kamarátom, myšlienky si zapíšete a až napokon sa o nich budeme rozprávať. Každý náš dialóg si potom zhrnieme do záveru – vety.**

Ako vidíte, na každej stoličke ste mali položený 1 červený a 1 zelený prúžik.

Použijeme 2 farby semaforu:

Červená = „potrebujem pomoc“

Zelená = „chcem povedať“

3. Úloha: vyskúšanie postupu:

Kto si myslí, že taký postup bude dobre fungovať, tak urobí krok vpred, **keď poviem „teraz“**.

Skúška vyjde (alebo nevyjde) budeme trénovať ďalej počas hodiny. Žiaci si sadnú na stoličky.

4. Práca vo dvojici – výber roly:

Každý človek má svoju hodnotu, dokáže pracovať ako napr. učiteľ, upratovačka, školník či žiak. Prijíma ju ako svoju rolu. Ja od vás dnes potrebujem, aby ste si vybrali z dvoch rol.

Rolu čitateľa si vyberie ten, kto rád číta, pýta sa a rád rozpráva o tom, čo zistil.

ČITATEĽ:

- číta vo dvojici zadania úloh,
- pýta sa, či správne pochopil zadanie - semafor
- prezentuje odpovede.

Naopak, tí z vás, ktorí radi zapisujú, kreslia, či potrebujú aj trochu pohybu a radi mi pomôžu, aby sme si rozdelili potrebné pomôcky, tak mám pre vás rolu:

ZAPISOVATEĽ:

- písomne zaznamenáva odpovede,
- kreslí obrázky,
- preberá pomôcky od učiteľa.

U: Dohodnite sa navzájom, napíšte si svoje meno a rolu na lepku, prilepíte si ju na svoju pulóver alebo tričko.

Pozor! Dnes ide skutočne o spoluprácu. Jeden píše, ale ten druhý hovorí o tom, čo ste si napísali. Neplatia výhovorky, že neviete prečítať, lebo to niekto nečitateľne napísal na papier! Myšlienky, ktoré napíšete na papier, tvoríte spoločne. Keď ste tomu, čo som povedala porozumeli, tak keď poviem teraz, **3x tlesknite rukami. Teraz...**

Skúška pre zapisovateľov:

U: Vzadu na lavici sú uložené pomôcky, papier a ceruzka pre dvojicu. Zapisovatelia z dvojice, choďte postupne za sebou a vyzdvihnite si pomôcky pre svoju dvojicu.

(Poznámka: Keď žiaci nie sú zvyknutí pracovať vo dvojiciach, mohli by sa pri rozdeľovaní rol začať hádať, prvýkrát je vhodnejšie, keď rozdelí žiakom roly samotný učiteľ.)

5. Úloha na overenie použitia postupu :

Čo by ste dnes radi robili v škole?

(1x ukážem, aby uplatnili postup vo dvojici, nech sa poradia a každá dvojica potom povie, čo by chcela dnes robiť. Vychádzam z toho, čo povedia žiaci).

Uvedomenie si významu:

6. Ja som si dnes pre vás pripravila **filmový príbeh**.

U: Teším sa, že aj vy ste si túto možnosť vybrali, že by bolo pre vás zaujímavé spoločne pozeráť film a rozprávať sa o ňom. (oprieme sa o tvrdenia, ktoré nám ponúknú samotní žiaci). Vybrala som film a príbeh chlapca, ktorý je vo vašom veku. Keď zistíte, že ste ho už videli, nevadí. Film trvá viac ako 2 hodiny, preto jeho sledovanie budeme členiť na časti. Chcela som, aby sme mu venovali pozornosť 3 hodiny počas dvoch dní.

Mám pre vás úlohu: Prečo som vybrala tento film? Aký som mala dôvod?

Budem zvedavá, na vami uvedené dôvody.

Pred každou časťou dostanete úlohy a keď film zastavím - STOP - budete svoje úlohy riešiť vo dvojici. Časovo sú vymedzené na 2'. Potom sa budeme o tom, čo ste si napísali rozprávať.

(Pozn. Pripomenieme, že odpovedajú vždy čitatelia. Musia vedieť myšlienky po zapisovateľoch prečítať!)

7. Čas 0 – 19:25 – budeme sledovať film 20 minút ste pripravení?

Upriamte svoju pozornosť na 1. úlohu: odpovedajte na otázky, prečítam:

Ako sa volá chlapec?

Čo sa v jeho živote stalo?

Čo trápilo jeho mamu?

Čo zažil na ihrisku?

Aktivita: (zameranie pozornosti v prípade potreby) Keď poviem teraz, tlesknite rukami 3x.

8. Po vzhliadnutí filmu nechávame stále **zadanie** zo slidu č. 7.

- Dvojici určíme časový limit 2' - zapneme si stopky a necháme ich riešiť úlohu. O 2' ukončíme prácu a dvojica, ktorá dvihne zelený prúžik ako prvá, tak ju necháme hovoriť. Ostatní dobre počúvajú, necháme ich dopĺňať odpovede.
- Keď niektorí žiaci film videli, neprezrádzajú ostatným. Na záver dostanú priestor, aby povedali, či malo takéto pozeranie filmu pre nich význam.

(pozn. naša skúsenosť: žiaci uvádzajú, že si niektoré momenty ani nevšimli!)

9. Uvádzame vždy otázky a predpokladané odpovede žiakov: (S: 8 – klikáme postupne)

- Ako sa volá chlapec? Dre Parker
- Čo sa v jeho živote stalo? nový domov - Čína
- Čo trápilo jeho mamu? nepozornosť a lenivosť odkladať si veci
- Čo zažil na ihrisku? vyhováral sa – letová únava
klamal – skvelý hráč!
pobil sa – výhra - prehra
- Ako sa chlapci správali k sebe navzájom?
Vyvodíme vlastnosť: neúctivý – fyzické slovné napadnutie. (pripneme pod pravidlo na tabuľu túto vlastnosť aj s charakteristikou – veľkými písmenami.)
- Ako sa cítil?

Zhrnieme obsah: Sám v cudzom svete.

Opýtame sa, či sa im film páčil. Ak áno, tak keď poviem teraz, vstanú zo stoličky: (získavanie pozornosti žiakov)

Potom žiakov usadíme a pozveme ich na sledovanie ďalšej časti.

10. 2. časť : 19:25 – 47:40' - Sledujeme ďalej (čo zistil, o čom je kung-fu):

Úloha č. 2: odpovedajte na otázky:	Predpokladané odpovede:
<ul style="list-style-type: none"> - Čo zistila mama pred školou? - S kým sa stretol v jedálni? - Aký plagát ho zaujal a čo zistil? - Ako sa cíti v novom domove? - Čo si všimla jeho kamarátka? - Pre aký čin sa rozhodol? - Kto sa stal jeho záchrancom? - Pomôže mu? 	<ul style="list-style-type: none"> - zistila, že sa asi pobil - dievčaťom Mei Jing - stretol sa aj so svojím sokom - objavil Kung fu aj kto ho trénuje - cíti sa byť veľmi nešťastný - všimla si, že mu chlapci ubližujú - rozhodol sa pre pomstu - zachránil ho pán Han aj vyliečil - Asi? Aj tak sa mu poďakuje.

Úloha č. 3: Zhrnutie obsahu:

- modrina pod okom – sinka,
- problém v jedálni,
- spínač je dobrý – chrániš planétu,
- stretnutie s kamarátkou,
- objavenie školy kung – fu,
- výlet - Zakázané mesto,
- provokácia a bitka,
- pán Han ako ochranca i liečiteľ.

Rozoberieme spolu myšlienky:

- Žiadna slabosť, žiadna bolesť, žiadne zľutovanie.
- Myslíš len očami, dáš sa ľahko oklamať.
- Najlepšie boje sú tie, ktorým sa vyhneš.
- Zlostným ľudom sa treba vyhýbať.
- Kung-fu je o múdrosti, o obrane, o tom a nie o tom, ako rozpútať vojnu.

Môžeme nechať žiakov predpovedať a hovoriť argumenty pre a proti, keď budeme mať dostatok času a žiaci aktívne spolupracujú. Vyzdvihneme, že aj napriek tomu, že Dreovi pán Han neodpovedal, tak sa mu podakuje. Správa sa k nemu úctivo.

Vyvodíme opäť vlastnosť: **úctivý - rešpektuje druhých, autoritu niekoho, hodnoty;**

Zhrnieme do osnovy: **Cítil sa smutný a sám so svojim problémom.**

Urobíme prestávku – občerstvenie a hygiena: 15´

3. časť: 47:30 – 1:11:20 hod

Môžeme vložiť aj **energizér** podľa vlastného zväzenia pred sledovaním 3. časti:

Náš príklad: povieme žiakom, aby ruky predpažili pred seba tak, aby jedna ruka bola dlaňou nahor a druhá telom ruky. Ukážeme žiakom, aby 3x za sebou ruky obrátili tak, aby sa na každej z nich striedali polohy: dlaň, telo, dlaň alebo telo, dlaň, telo.

Potom pridáme k uvedenej štruktúre: tlesk na 1. dobu a na 2. položiť ruky na lavicu tak, ako sme si nacvičili. Jedna ruka má na lavici dlaň a druhá telo. Prejdeme 2x tak, že žiakom počítame 1 – 2 – 3 a potom to isté bez počítania. Dôležité je, aby to išlo naraz. Necháme ich vnímať, aké je príjemné, keď dokážeme hrať na telo spoločne. Pochválime túto peknú zvukovú kulisu, ktorá si vyžiadala od žiakov sústredenie a precízne a správne prekladanie rúk. Povieme im, že si spoločne trénujeme svoj mozog.

Úloha č. 4: Odpovedajte na otázky:	Úloha č. 5: O čom je skutočné kung-fu? Predpokladané odpovede:
<ul style="list-style-type: none"> - Čo zistil pán Han v škole kung-fu? - Na čom sa spoločne dohodli? - S akými očakávaniami šiel Dre na tréning? - Kde sa stretol s kamarátkou a na čom sa dohodli? - Na čo sa zamerl pán Han vo svojom tréningu? 	<ul style="list-style-type: none"> - Žiadne zľutovanie nemajú mať zverenci trénera tejto školy nad svojím nepriateľom - Stretnú sa v boji na súťaži a začína tréning - Neočakával, že sa bude učiť, čo robíť so svojou bundou - Stretli sa v tieňovom divadle a sľúbili si, že sa budú navzájom podporovať - Dre mal pochopiť, že umenie kung-fu je to, ako žijeme a správame sa k sebe – úctivosť.

Zhrnutie:

- v škole spolu,
- 1 dobrá a 1 zlá správa,
- pokoj po turnaji,
- bábkové divadlo,
- prísaha spečatená bozkom,
- skutočný tréning,
- Sústred' sa!

► Nech naši nepriatelia trpia, žiadna slabosť, žiadna bolesť, žiadne zľutovanie

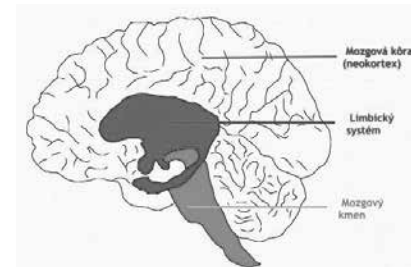
Zhrnieme obsah: Kung-fu je vo všetkom, čo robíme, aj v tom, ako si obliekame bundu aj zoblíkame, ako sa správame k druhým ľuďom. To všetko je kung-fu.

Po týchto 3 hodinách by bolo vhodné, aby mali **žiaci telesnú výchovu**, čo umožní viesť rozhovor o význame cvičenia pre zdravie človeka.

2. deň: uvedenie si významu: 90´

Nadviažeme na telesnú výchovu, čo si odniesli, čo budú pre seba a svoje zdravie robiť.

Obr. 4 Základná štruktúra mozgu (Zdroj: Pöthe, 2016)



Pokračovať môžeme energizérom, ktorým sme začali.

Aj náš mozog potrebuje cvičenie. Mozog je sval- prefrontálny kortex – ukážeme obrázok, ktorý nám umožňuje rozmyšľať a učiť sa. Kortex je najmladšia časť mozgu a rozvíja sa vtedy, keď sa na to, čo robíme sústredíme. Ideme si vyskúšať:

Opäť skúsime prekladanie rúk v predpažení telom a dlaňou 3x, prepojíme s potleskom:

tlesk, polož ruky na lavicu – jednu telom a druhú ruku dlaňou nahor a prelož naopak; opakujeme 3x.

Pridáme variant: 1 tlesk + 2 tlesk - 3 polož ruky - 4 prelož ruky (vždy sú jedna dlaňou druhá telom) a pridáme k tomu variant 1 tlesk - 2 - polož - 3 prelož.

Celá schéma:

1 tlesk - 2 - polož - 3 prelož

1 tlesk - 2 - polož - 3 prelož

1 tlesk + 2 tlesk - 3 polož ruky - 4 prelož ruky

1 tlesk - 2 - polož - 3 prelož

Vyskúšame 3x s počítaním, potom prestaneme počítat a len tleskame všetci naraz.

Pochválime sústredenie sa žiakov a to, ako im to všetko išlo naraz.

Úloha č. 1:

Porozprávajte sa a napíšte si do pracovného listu to, čo vás na filme, ktorý sme pozerali včera zaujalo najviac. Pracujte 3'

Necháme vyjadriť sa žiakom a zhrnieme dej.

- Dre, ktorému najprv zomrel otec sa sťahoval s mamou do Číny, lebo v Amerike stratila prácu.
- Zoznámenie s ostatnými na dvore sa skončilo bitkou, v ktorej skončil ako porazený.
- Chlapci ho prenasledovali a napádali slovné ďalej, preto sa rozhodol svojmu sokovi pomstiť.
- Pán Han Drea vylieči, ale nie jeho problém.

Súhrn: 1 dobrá a 1 zlá správa: Zistil, že pomsta nie je riešenie.

Sledovanie 4. časti: 1:11:24 – 1:45:44

2. úloha: odpovedajte na otázky:	3. úloha: pomenujte vlastnosti, ktoré si pestoval Dre pri tréningu. Predpokladané odpovede:
<ul style="list-style-type: none"> - Kam sa vybrali na výlet? - Čo sa mal Dre naučiť? - Kto alebo čo najviac upútalo jeho pozornosť? - Koho má človek najviac ovládať? - Ako zareagovali rodičia na ich útek zo školy? - Čo zistil Dre o pánovi Hanovi? - Čo vás na jeho tréningu zaujalo? - Čo ho trápilo najviac? 	<ul style="list-style-type: none"> - Dračia studňa - v človeku pulzuje energia - kobra a žena – pokojný neznamená, že nič nerobí - samého seba a svoje správanie, svoje sústredenie - zákaz stretávania s kamarátom – zlý vplyv - pán Han stratil rodinu, mal výčitky svedomia - Dre sa rád učil nové veci, znášal aj utrpenie a nepohodu; - chcel získať späť dôveru rodičov svojej kamarátky a 2. šancu

Zhrnutie so žiakmi – parafrázujeme:

- Dračia studňa – čarovná voda, nikto ho nepremôže
- byť pokojný a nič nerobiť sú dva rozdielne pojmy
- je len jeden, koho sa musíš naučiť ovládať a to si ty sám
- tvoja pozornosť chce viac pozornosti
- nepatríš do môjho života
- odhalenie tajomstva – strata najbližších
- pravidelný tréning
- vzácny dar od najlepšieho priateľa
- **Naučil si ma dôležitú vec: život ma môže zraziť na zem a ja si môžem vybrať, ako vstanem.**

- Svojimi skutkami som pošpinil česť vašej rodiny. Vaša dcéra je mojou skvelou kamarátkou. Naučila ma, že skutočný priateľ robí váš život lepším. Sľubujem, keď mi dáte šancu, že budem najlepším priateľom vašej dcéry.
- V našej rodine sa sľuby nikdy neporušujú

Ktoré vlastnosti si Dre pestoval pri tréningu?

Keď hovoria, snažíme sa rozhovor smerovať k vlastnostiam a opäť ich aj s charakteristikami pripneme magnetkami na tabuľu:

- **Úctivý** – rešpektuje druhých, autoritu niekoho, hodnoty niečoho;
- **Iniciatívny** – rád poznáva niečo nové;
- **Trpezlivý** – znášať niečo nepríjemné bez odporu – utrpenie, námahu;
- **Pravdovravný** – človek hovoriaci pravdu;

Zhrnieme do osnovy: Vyriešenie trápenia.

Vložíme opäť náš energizér, získanie energie na záver.

5. časť – 1:45:44 – 2:10:00:

Úloha č. 4: odpovedajte na otázky:	Úloha č. 5: napíšte si, v čom spočíva umenie boja kung – fu. Úloha č. 6: čo bolo to najdôležitejšie, čo získal pre svoj život Dre? Predpokladané odpovede na otázky:
<ul style="list-style-type: none"> - Ako začal Dre na súťaži? - Čo si stále všímal? - Čo má robiť v boji podľa pána Hana Dre? - Ako bojoval v semifinále jeho sok? - Ako skončil Dre v semifinále? - Prečo potreboval Dre súťažiť vo finále? - Aké rozhodnutie nakoniec urobili všetci Draci? 	<ul style="list-style-type: none"> - zľakol sa a opustil žinenu, - všímal si chlapcov trénera Drakov, - má sa sústrediť, - bojoval bez zľutovania – nemilosrdne, nečestne, - jeho súpera diskvalifikovali, - lebo sa ešte stále bojí, - všetci žiaci si vybrali za trénera skutočného trénera kung-fu;

Zhrnutie deja:

- bojazlivý začiatok,
- postup do semifinále,
- úloha zlomiť splnená,
- prosba o návrat,
- žiadne zľutovanie,
- cenu odovzdáva nový priateľ,
- noví spolužiaci,
- Prečo sa chceš vrátiť? Ešte stále sa bojím a chcem odísť s tým, že sa už bát nebudem...
- Prečo sa chlapci rozhodli, že prejdú ku inému učiteľovi?

Rozhodli sa pre trénera, ktorý sa staral nielen o telo, ale aj o to, aby sa naučili nad tým, čo robia, rozmýšľať.

Súhrn úlohy 5 : Kung-fu nie je o ubližovaní druhým, ale je to **umenie, ktoré rozvíja vlastnosti** ako trpezlivosť, vytrvalosť, poctivosť/čestnosť, zodpovednosť.

Doplníme celý obsah, premietneme slide č. 17

- Dre, ktorému najprv zomrel otec, sa sťahoval s mamou do Číny, lebo v Amerike stratila prácu.
- Zoznámenie s ostatnými na dvore sa skončilo bitkou, v ktorej skončil ako porazený.
- Chlapci ho prenasledovali a napádali slovne ďalej, preto sa rozhodol svojmu sokovi pomstiť.
- Pán Han Drea vylieči, ale nie jeho problém.
- 1 dobrá a 1 zlá správa: Zistil, že pomsta nie je riešenie. Naučil sa, že kung-fu je **spôsob života, akým žijeme a správame sa k iným**. Musí ísť o čestný súboj, na ktorý potrebujeme trpezlivosť, vytrvalosť, iniciatívu, čestnosť, úctivosť.
- Neustále sa učiť, starať sa nielen o svoje telo, ale aj o svoju myseľ. Pestovať si svoje vlastnosti znamená preberať zodpovednosť – niest' aj následky - za svoje učenie i správanie.

Úloha č. 6: Čo bolo to najdôležitejšie, čo získal pre svoj život Dre?

Súhrn úlohy č. 6: Zodpovednosť – získal správny vzťah k plneniu povinností.

Prestávka 15' - hygiena, desiata

Reflexia: 45'

Žiaci dostanú do dvojíc vlastnosti aj ich charakteristiky a T-schému.

Úloha č. 7: Usporiadajte vlastnosti do T –schémy ako dobré a zlé. Napíšte, akú úlohu majú vlastnosti v živote človeka?

Úloha č. 8: Pomenujte, čo bolo hlavným dôvodom toho, že Dre napokon vyhral?

Úloha č. 9: Prečo som pre vás vybrala tento film? Čo bolo dôvodom?

Pracujte 5'.

➤ Čestný – statočný, poctivý, má dobré meno.
➤ Vytrvalý – snaží sa prácu vždy dokončiť.
➤ Lenivý – svoju prácu vždy odkladá na neskôr.
➤ Trpezlivý – znášať niečo nepríjemné bez odporu – utrpenie, námahu.
➤ Nedočkavý – nevie pri žiadnej činnosti potrebný čas vydržať.
➤ Úctivý -rešpektuje druhých, autoritu niekoho, hodnoty niečoho.
➤ Neúctivý – ubližuje iným slovne a fyzicky.
➤ Iniciatívny – rád poznáva niečo nové.
➤ Nepozorný – nechá veci hocikde ležať.
➤ Pravdovravný – človek hovoriaci pravdu.
➤ Klamár – nikdy nedodrží slovo, iné rozpráva, iné robí.

Urobíme prehľad vlastností aj na tabuľu, aby sme opäť pripomenuli, ako sa navonok prejavujú uvedené vlastnosti v konaní ľudí.

Úloha č. 7 Usporiadajte vlastnosti do T –schémy ako dobré a zlé. Napíšte, akú úlohu majú vlastnosti v živote človeka?

Rozhovor o vlastnostiach v kruhu – Prečo sú dôležité?

Úloha č. 8: Pomenujte, čo bolo hlavným dôvodom toho, že Dre napokon vyhral?

Sám sa o to zaslúžil – premýšľal nad sebou, nad tým, čo robí, učil sa sústrediť na tréningu, oddychoval, pestoval si vlastnosti a prevzal za svoj život zodpovednosť.

Úloha č. 9: Prečo som pre vás vybrala tento film? Čo bolo dôvodom?

Necháme žiakov rozprávať a vedieme rozhovor k tomu, aby...

*Napr. **Môžeme aj my vyskúšať a premýšľať nad sebou.** Začať si písať svoj príbeh, kto sme, aké sú naše vlastnosti, venovať pozornosť svojim myšlienkam, triediť ich. Potom si napísať, čo chceme dosiahnuť, **tvoriť si vlastné portfólio** ako súbor našich myšlienok, ktoré si budeme neustále k sebe v pravidelných intervaloch prikladať, ako našu sebareflexiu na to, čo sme zažili, čo sa nám stalo, ako sa nám darilo dodržiavať záväzky a smerovať k naplneniu našich cieľov.*

Úloha č. 10: (návrh portfólia prikladáme v prílohe)

U: Nakreslite si svoj portrét do svojho portfólia tak, ako sa vidíte.

Potom si **vpíšte na druhú stranu do bublín 3 vlastnosti**, ktoré si myslíte, že máte alebo by ste ich chceli rozvíjať. Aj to, čo ste pre to ochotní urobiť?

Pracujte 10'.

Diskusia do kola: predstavenie portrétov a vlastností jednotlivými žiakmi.

Spätná väzba: Dáme žiakom lístočky, na ktoré nakreslia smajlíky, ako sa cítili.

Spoločné počúvanie piesne napr. od Michaela Jacksona – Podaj mi ruku atď.

Založenie portfólia a vytvorenie zakladača pre portfólia žiakov triedy, ktoré budú oddelené triedičom podľa mena žiaka a vybavené euroobalmi.

Maslow (1943-66)	Maslow (1967-70) Mark. E. Koltko-Rivera (2006)	Barrett (1997-2020)	Baranyai (2011-2021)	
Hierarchia potrieb (pôvodná)	Hierarchia potrieb (revidovaná)	Úroveň hodnotového nastavenia (vedomia)	Organická postupnosť intervencií	
Sebaaktualizácie	Sebatranscendencie	7	Služba/ Prispievanie	Univerzálne/ planetárne prepojenia/ holistický prístup
		6	Prínos/ Spolupráca	Vonkajšia/ lokálna/ regionálna/ národná spolupatričnosť
		5	Vnútorňá kohézia/ Zosúladenie	Vnútorňé zosúladenie/ vzájomné obohacovanie sa
Poznania a chápania	Sebaaktualizácie	4	Transformácia/ Evolúcia	Sebauvedomenie/ sebanájdenie/ sebariadenie
Sebaúcty	Sebaúcty	3	Sebaúcta/ Produkcia	Produktívna/ procesná infraštruktúra
Prináležania	Prináležania	2	Vzťahy	Sociálna infraštruktúra
Bezpečia	Bezpečia	1	Prežitie/ Životaschopnosť	Telesná/ materiálna/ energetická/ finančná infraštruktúra
Fyziologické	Fyziologické			

Na konceptoch založené vzdelávanie – ide o taký model vzdelávania, v ktorom sú učebné osnovy postavené na spoločných významných pojmoch presahujúcich jednotlivé učebné predmety. Zdôrazňuje „veľké myšlienky“, ktoré zahŕňajú viacero oblastí alebo disciplín. Rozlišujú sa štyri úrovne kognícií – fakty, témy, koncepty a zovšeobecnenie. Napríklad pri takomto vyučovaní sa môžu žiaci venovať pojmu „zmena“ v rôznych oblastiach – od vzorcov v matematike, cez štúdium zmien v civilizáciách na dejepise či občianskej náuke, až po životné cykly popísané prírodnými vedami. Na rozdiel od integrovaného tematického vyučovania na konceptoch založené vzdelávanie pokrýva všeobecnejšie, abstraktné pojmy. Vychádza sa z presvedčenia, že kľúčom k intelektuálnemu rozvoju je synergická súhra medzi vecnou a konceptuálnou úrovňou myslenia.

Návky – preklad angl. termínu „habits“ (Covey, 2010), ktorý je snád' lepšie nazývať „princípy“ alebo „cnosti“. Z istého uhla pohľadu ide o princípy, keďže sú natoľko univerzálne, že zjavne determinujú úspešnosť akejkoľvek ľudskej interakcie. Na druhej strane ide o cnosti v zmysle aristotelovského nadobúdania (habituácie)

sebaovlávanie a sebariadenie v prospech dobra.

Ony determinujú nielen naše myslenie, ale aj emocionálne prežívanie a činy. Ich formovanie závisí od prieniku fungovania troch zložiek: vedomostí, zručností a vôle. Za veľmi dôležité považujeme Coveym pomenované kontinuum zrelosti. Človek je od svojho narodenia vždy závislý od iného človeka. Nielen fyzicky, či ekonomicky, ale aj sociálne, emocionálne a intelektuálne. Najprv od svojho rodiča, neskôr iných dospelých, referenčnej skupiny či partnera. Dôležité je, aby počas jednotlivých rokov prechádzal od stavu „ty mi pomôžeš, na teba sa môžem vyhovoriť“ do stavu „ja to dokážem sám, beriem zodpovednosť za vlastné činy“. Premena zo stavu individuálnej závislosti k nezávislosti je spojená s osvojením si viacerých cností (uznaním funkčnosti istých princípov): byť proaktívny, začínať s myšlienkou na budúcnosť a dávať prioritu tomu najdôležitejšiemu.

Získanie individuálnej nezávislosti, teda je ale v tomto kontinuu len medzistupňom. Vrcholným stupňom zrelosti je vzájomnosť. Začíname rozmýšľať spôsobom my (my môžeme spolupracovať, využiť svoje schopnosti a urobiť niečo dokonalejšie, riešenie, ktoré nám doposiaľ neprišlo na myseľ) a prispievať k tvorbe dobrých medziľudských vzťahov. Táto cesta je spojená s osvojovaním si nadväzujúcich cností: myslenie výhra – výhra, snaha najprv pochopiť a potom byť pochopený, vytvárať synergiu a napokon „neustále brúsiť pílu“ (systematicky pracovať na sebe, vzdelávať sa, rozumne odpočívať a duchovne rásť).

Tieto získané „návyky“ (cnosti) pomáhajú žiakom osvojiť si relatívne ustálený, používaný a vnútorne osvojený spôsob myslenia, resp. činnosti, vyplývajúci z psychologických štruktúr, t.j. charakteru a mentality človeka.

Pedagogická situácia – strešný názov pre prácu s rozmanitými podobami učebných zdrojov, vďaka ktorým sa osobnosť žiaka celostne rozvíja. Pedagóg v nich organizačne usporadúva učebné činnosti žiakov tak, aby viedli žiaka k osvojeniu si obsahu učiva učebného zdroja.

Príbeh ročníka – východiskom pre jeho tvorbu sú charakteristiky kľúčových ukazovateľov ročníka. Najprv učiteľ nadväzuje dialóg so žiakmi pomocou obrázka sociálnej roly žiaka v uvedenom ročníku, spolu objavujú v ňom skrytú pointu a formulujú si svoj morálny kódex spolupráce a spolunažívania. Pokračujú v dialógu cez batériu otázok, ktorú žiakom kladie učiteľ, pomocou ktorých identifikujú ideu prierezovej témy a kľúčové pojmy. Potom kladú aj vlastné otázky a navrhujú aktivity a plánujú akcie na polrok slúžiace na obohatenie svojho poznania. Na tomto základe tvoria učitelia mapu učiva obsahov jednotlivých predmetov, aby naučili zo všetkých predmetov žiakov to, čo na spracovanie témy potrebujú vedieť, čiže učivo nutné a postačujúce, aby mohli vypracovať aj projekt ako produkt vlastného poznania idey prierezovej témy. Napr. ako uvádzame v texte v 7. ročníku – prierezová téma enviromentálna výchova –



skúmanie klimatických zmien – čo môžeme pre prírodu urobiť).

Školský jazykový kód - pedagóg prezentuje učebné zdroje v školskom jazykovom kóde, preto musí dbať, aby si ho žiaci osvojili. Potrebuje vtáňovať do procesu učenia aj žiakov s odlišným jazykovým kódom, čo vyžaduje od neho rešpektovať vekové, kultúrne a individuálne osobitosti žiakov.

Tacitné znalosti - vznik pojmu tacitné znalosti je spojený s menom M. Polanyiho, ktorý ich vyjadril v skratke: „Vieme viac, než dokážeme povedať“ (Polanyi, 1966, in Švec, 2012, s. 390). Tacitné znalosti sú osobné, individuálne znalosti, ktoré vznikajú na základe skúsenosti. Vznikajú vždy v konkrétnom kontexte človeka a ťažko sa jemu samému dajú vyjadriť. Učiteľ s týmito skúsenosťami spontánne pracuje vo svojej praxi, hoci častokrát si tieto mechanizmy ani neuvedomuje. Vyznačujú sa procedúrami, ktoré robí pre dosiahnutie svojich cieľov, ktoré sú pre neho dôležité. V istom zmysle protipólom tacitných znalostí sú explicitné znalosti – jednoznačne pomenované, v nejakej skupine spoločne porozumené pojmy a súvislosti medzi nimi.

Učebné zdroje - tento termín pokrýva rôzne materiály, ktoré vytvárajú učители, aby mohli efektívnejšie učiť vo svojom špecifickom kontexte. Svoju funkciu plní vtedy, keď žiak následne po prečítaní textu pracuje ďalej s jeho obsahom s cieľom, aby sa kognitívne, emocionálne, psychomotoricky a sociálne rozvíjal. Na rozdiel od učebníc, sú učebné zdroje lepšie prispôsobené aktuálnym potrebám žiakov, vychádzajú z rovnakých výučbových stratégií (napr. sociokonštruktivistických), naprieč predmetmi sú prepojené spoločnými textmi a sú presne metodicky popísané, krok za krokom. ukážku učebného zdroja uvádzame v prílohe.

Viacvrstvový systém podpory - rámec slúžiaci na vymedzenie podmienok fungovania inkluzívneho tímu, navrhované percentuálne členenie žiakov do jednotlivých vrstiev, vymedzenie spôsobov intervencie a odporúčaný počet žiakov na člena inkluzívneho tímu v doplnkovom vzdelávaní, spôsob dokumentovania žiakovho napredovania, nastavenie pravidelnej komunikácie inkluzívneho tímu školy v rámci školy i s rodinou, aby vedenie školy a jej inkluzívny tím mali prehľad a dochádzalo k upokojovaniu potrieb každého žiaka a žiaci dostali na svojej ceste učenia hlbokú a zmysluplnú podporu. (VSP poskytujeme k dispozícii ako prílohu č. 4).



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

Názov:	Príbeh učiacej sa školy
Autori:	doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD. PaedDr. Viera Grohová Mgr. Ladislav Baranyai, PhD.
Recenzenti:	prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. PaedDr. Alica Dragulová, PhD. PaedDr. Galina Čajková
Vydavateľ:	Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava www.nivam.sk
Tlač, jazyková redakčná a grafická úprava:	Rokus, s.r.o., www.rokus.sk
Náklad:	1000 ks
Rok:	2022
1. vydanie	

Určené pre potreby profesijného rozvoja pedagogických
a odborných zamestnancov na Slovensku

ISBN: 978-00-000-00-0