

2 2023

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

OBSAH:

SLOVO NA ÚVOD

INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE

Martin Brestovanský ... 4

Profesijné komunity učiteľov, alebo keď sa učitelia učia

Professional communities of teachers, or when teachers are learning

Janka Ferencová ... 10

Akčný výskum ako nástroj skvalitňovania edukačnej praxe

Action research as a tool for improving the quality of educational practice

Martin Brestovanský ... 28

Didaktické reflektívne protokoly: kvalitatívna analýza ich priebehu

Didactic reflective protocols: qualitative analysis of their progress

Viera Grohová ... 47

Spoločná didaktická reflexia pri tvorbe a implementácii nového školského kurikula

Joint didactic reflection during the creation and implementation of the new school curriculum

SPÝTALI SME SA

Martin Brestovanský ... 61

Rozhovormi hľadáme, obohacujeme sa a učíme sa vlastnou skúsenosťou (rozhovor)

Through interviews, we search, enrich ourselves and learn from our own experience (interview)

Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

Romana Martincová ... 66

Zdroje pre rozšírenie si obzoru z tejto problematiky

Z noviniek vo fonde Slovenskej pedagogickej knižnice ... 71

SLOVO NA ÚVOD

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

slovenskí učitelia opäť raz stoja pred významnou kurikulárnou reformou, ktorá má zmeniť nielen obsahy, ale aj stratégie vzdelávania na základných školách (neskôr aj na stredných školách). Netreba zvlášť pripomínať zlyhania minulých reforiem, v laickej aj odbornej verejnosti je naratív posttraumatického poreformného syndrómu stále veľmi živý. Práve preto z úst mnohých významných aktérov, počnúc ministrami školstva, pokračujúc ďalšími riadiacimi pracovníkmi ministerstva a jeho priamo riadených organizácií, až k členom jednotlivých kurikulárnych komisií, zaznieva prísľub – treba povedať, sprevádzaný aj konkrétnymi krokmi a rozhodnutiami – že tentokrát pôjde o reformu podporovanú viacerými implementačnými nástrojmi a riaditelia a učitelia nebudú ponechaní v tomto procese sami na seba: sú zriaďované regionálne centrá podpory učiteľov; samotný program vznikal so zapojením odbornej verejnosti, vrátane konzultačného procesu so širokou verejnou diskusiou; v Pláne obnovy a odolnosti sú alokované financie, ktoré pri predchádzajúcich pokusoch zjavne chýbali; implementácia ŠVP je plánovaná postupne, s rastúcim počtom zapojených škôl; pomaly sa mení mentalita pracovísk NIVaM; v treťom sektore sú etablované viaceré kvalitne pôsobiace organizácie; dokonca aj záujem médií a verejnosti o školstvo a kvalitu vzdelávania, zdá sa, rastie. Uvedené by mohlo snáď zasievať trochu optimizmu do toho, čím prechádzame a čo nás čaká v najbližších rokoch, hoci si všetci dobre uvedomujeme, že každý zo spomenutých bodov obsahuje v detailoch mnoho limitov.

Predsa je tu však jedna podmienka úspechu, ktorú považujeme za tak zásadnú, že ak ona nebude naplnená, nutne nás čaká opäť dezilúzia z veľkej námahy a slabých výsledkov v našich reformných snahách. Mám na mysli prekonanie komplexu profesijných a sociálnych aspektov na strane pedagogických zborov, ktorý vytvára bariéru rezistencie voči zmenám: neraz možno na školách pozorovať nízke povedomie profesijnej expertnosti (porovnajte si napríklad spontánny jazyk učiteľov so statusovým jazykom lekárov); s tým súvisiacu nedôslednosť alebo povrchnosť v didaktickej reflexii; privatizáciu vyučovania (moja trieda, môj hrad) alebo inými slovami, hlboko zakorenenú tradičnú izoláciu učiteľa vo vyučovanom procese; náhodné, parciálne riešenia výchovno-vzdelávacích problémov a málo cieľov – vedomé ďalšie profesijné vzdelávanie; či chýbajúci manažment procesov zmeny. Ak je škola takto fragmentovaná, potom sú jej úspechy postavené viac na nadľudskej snahe individuálnych učiteľov, ktorým hrozí vyhorenie, alebo na individuálnych danostiach talentovaných žiakov, než na stabilnom systéme, ktorý naplno využíva potenciál každého aktéra v škole. Vznik takéhoto sebariadiaceho systému predpokladá zmenu v manažmente práce učiteľov a s tým súvisiacu zmenu v prístupe k ich ďalšiemu vzdelávaniu.

Predkladané monotematické číslo, ktoré som mal tú česť zostaviť ako pozvaný editor, preto centruje svoju pozornosť na otázky systematickej spolupráce učiteľov. Tá nevzniká len ako odpoveď na určitú parciálnu výzvu (začiatok roka, Monitor 9, posedenie pod jedličkou...), ale je trvalou, takpovediac imanentnou súčasťou myslenia a správania všetkých aktérov zodpovedných za procesy v škole – vedenia, učiteľov a odborných zamestnancov. Hovoríme o profesijných učiacich sa komunitách učiteľov a v tomto pojmovom rámci o konkrétnych metódach kooperatívnej didaktickej reflexie. Prostredníctvom profesijných učiacich sa komunít učiteľov sa škola stáva sebarefektujúcou a učiacou sa organizáciou, v ktorej učiteľia nechápu inováciu ako niečo ohrozujúce, zneisťujúce, prinášajúce ďalšiu námahu bez adekvátnych plodov, ale v ktorej nadobúdajú postoj neustáleho inovovania (jap. kaizen). Nemyslíme tým nepremyslené zavádzanie a zasa rýchle opúšťanie atraktívne pôsobiacich novinek, ktoré sa každú chvíľu objavujú a nepatrne vtlačujú do škôl. Myslíme tu prístup precíznej reflexie procesov a výsledkov vzdelávania v škole, ktorá sa cyklicky opakuje a skrze ktorú učiteľia objavujú príčiny opakujúcich sa problémov učenia sa žiakov, ale tiež prehlbujúco chápu a vedia zdôvodniť pozitívne dopady určitých metód či modelov vzdelávania. Prirodzene, pre vznik takýchto učiacich sa komunít je potrebná istá školská kultúra, pre ktorú je charakteristické spoločné porozumenie. Učiteľ musí vedieť, že odkrývanie problémov v didaktickom trojuholníku (učiteľ/metóda – obsah – žiak) nie je pre neho ohrozujúcim momentom, ale dôkazom jeho profesionálnych schopností a že delenie sa s druhými o úspešné postupy a kvalitné učebné zdroje nie je stratou know-how individuálneho učiteľa, ale vkladom do úspešnosti všetkých žiakov (nielen tých „mojich“). Tiež to, že stretnutia strávené spoločným uvažovaním nad tým, ako lepšie učiť, nie sú strateným časom, ale excellentnou dlhodobou investíciou, ktorá je porovnateľná s nákupným bitcoinom v čase ich vzniku.

Spoluautori tohto vydania Pedagogických rozhľadov majú skúsenosti so vznikom takýchto učiacich sa komunít, buď ako akademici, alebo ako riaditeľky škôl, mentorky či metodičky sprevádzajúce školy na ceste ich ďalšieho rozvoja. V predkladanom čísle opisujeme aspekty, ktoré podmieňujú vznik profesijných učiacich sa komunít; odkrývame príbehy konkrétnych škôl, ktoré nastúpili na cestu zmeny s oporou o celú komunitu učiteľov; predstavujeme techniky a metódy didaktickej reflexie ako súčasť spoločného akčného výskumu, ako napr. reflektívne protokoly a didaktické reflektívne komunity a v tematickom interview venujeme priestor pani riaditeľke základnej školy, ktorá kumuluje v sebe jednak pozíciu riaditeľky, ale aj rolu mentorky regionálneho centra podpory učiteľov a lektorky metódy didaktických reflektívnych komunít. Snažíme sa tak vytvoriť ucelený obraz o dôležitých súvislostiach medzi riadením školy, vznikom profesijných učiacich sa komunít a samotným vyučovaním v jeho detailoch žitých v praxi bežnej triedy. Prajeme vám obohacujúce čítanie, no zároveň upozorňujeme, opierajúc sa o Aristotelov pojem praktickej múdrosti – frónésis, že čítanie nestačí, múdrosť vzniká praxou v konkrétnom kontexte a jej reflektovaním. Preto vás zároveň pozývame do zmysluplného (a nevyhnutného) experimentu so zavádzaním profesijných učiacich sa komunít na vašej vlastnej škole.

Martin Brestovanský

PROFESIJNÉ KOMUNITY UČITEĽOV, ALEBO KEĎ SA UČITELIA UČIA

Martin Brestovanský, Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita

Anotácia: *Príspevok je vstupným bodom do témy čísla – profesijných učiacich sa komunit (PUK) a kooperatívnych metód didaktickej reflexie. Vysvetľuje dôvody potreby zavádzania PUK do života škôl, podmienky pre autentický profesijný rast učiteľov, rôzne úrovne didaktickej reflexie z hľadiska formy a ich vzájomnú nadväznosť.*

Kľúčové slová: profesijný rozvoj učiteľov, profesijné učiace sa komunity, didaktické reflektívne komunity, protokoly pre didaktickú reflexiu.

Konvenčný profesijný rozvoj učiteľov, aj keď je u nás stále v plnom prúde, začína byť čím ďalej, tým silnejšie kritizovaný pre pasívny prístup k učeniu sa, pre ignorovanie miestnych rozdielov v kontexte škôl a pre svoj formát postavený na jednorazových stretnutiach, workshopoch či dokonca len prednáškach. Odhliadnuc od skutočne rôznorodej kvality kurzov ponúkaných učiteľom, tí, ktorí ich absolvujú, sú len málokedy sprevádzaní pri implementácii ich obsahu do vlastnej praxe. Samotný obsah vzdelávania málokedy odpovedá na rozvojové potreby učiteľa a len v ojedinelých prípadoch je súčasťou ucelenej koncepcie rozvoja školy a jej didaktického dizajnu. Tradičné vzdelávanie učiteľov stojí na tom, čo Schön (1983 cit. podľa Korthagen et al. 2011) nazýva modelom technickej racionality. Ten je typický trojčlenkou výskum – vývoj – diseminácia. Za týmto modelom je presvedčenie, že izolovaný učiteľ motivovaný externými prostriedkami (školská politika, nariadenie zhora, odmena, kariérny postup a pod.) nadobudne v externom prostredí teoretické poznatky o určitom vzdelávacom prístupe a tieto dokáže obratom úspešne aplikovať vo svojom prostredí bez ohľadu na špecifiká kontextu vlastnej školy, kolegov, žiakov, prostredia. Navyše, celkom sa pri tom ignoruje emocionálna dimenzia zmeny organizačného správania a kultúrna dimenzia školy, regiónu a krajiny, v ktorej sa má inovácia odohrávať.

Prebiehajúca kurikulárna reforma bude vyžadovať od mnohých učiteľov nové pracovné postupy – spoločnú analýzu textu ŠVP, reflexiu vlastnej doterajšej praxe v zrkadle nových požiadaviek, odstraňovanie sociálno-emocionálnych prekážok (napr. obavy učiteľov z deprivatizácie vlastnej vyučovacej praxe), vzájomné pozorovanie zavádzania jednotlivých nových prvkov do praxe vyučovania v konkrétnom triednom prostredí, kooperatívny akčný výskum a spoločné vyhodnocovanie dopadov atď. Spomenuté činnosti sú typickými prejavmi toho, čo nazývame profesijné učiace sa komunity (angl. professional learning communities, PLC; slov. PUK; porov. DuFour a Eaker 1998; Senge 2007; Brestovanský et al. 2020). Tie možno chápať ako skupinu ľudí, kto-

rí spoločne, kooperatívne, pravidelne, kriticky prehodnocujú prax v určitej spoločnej oblasti záujmu so zámerom jej skvalitnenia. Často sa používajú aj iné pojmy ako profesijné učiace sa skupiny, kooperatívne učiace sa komunity, komunity praxe a pod. Nejde tu len o kognitívnu stránku veci (nadobúdanie a výmenu informácií), ale aj o afektívnu stránku – o vytváranie organizačnej identity u jednotlivcov (teda nielen „ja chodím do školy a tam efektívne spolupracujem“, ale „my sa stávame tímom, komunitou, my spolu sme naša škola“). Vznik takýchto komunít je podmienený priaznivou kultúrou školy a opačne, PUK napomáhajú posilňovať zdravú kultúru školy (Pol, 2007, Brestovanský, Grohová a Baranyai 2022). Nutné je zároveň prelomiť aj širšie kultúrne bariéry. Napríklad v slovenských podmienkach sa boríme s fenoménom mimoriadne veľkého odstupu medzi nadriadeným a podriadeným na základe formálneho statusu (pozri článok v ďalšom čísle časopisu - Sopoliga 2023), čo nás kultúrne odlišuje od krajín, ktoré dnes považujeme za reformných lídrov (Portugalsko, Fínsko, Estónsko a pod.).

Pretransformovanie školy tak, aby bola postavená ako funkčná PUK, vyžaduje množstvo vstupnej energie, profesionality a odhodlané, charakterné vedenie. Ide o náročný proces. Škola by sa mala pokúsiť vystavať taký manažment, ktorý bude predstavovať sústavu nových organizačných aktivít, cez ktoré sa využívanie znalostí jednotlivcov stane zdrojom zlepšenia procesov organizačného správania, rozhodovania, vzdelávania a učenia sa, ako aj zvýšenia úrovne medziľudských vzťahov (Cheng 2012). Vyžaduje to obojstranné odhodlanie a pochopenie zmyslu – na strane vedenia vôľu a schopnosť ustanoviť profesijný rast učiteľov ako prioritu rozvoja školy a tomu prispôsobiť manažment školy, na strane učiteľov vôľu opustiť niektoré neefektívne návyky a investovať energiu do systematickej spolupráce s kolegami. Dovoľme si povedať, že v stave, v ktorom sa z hľadiska vnútornej kultúry nachádzajú viaceré školy na Slovensku, je takáto premena len veľmi ťažko uskutočniteľná.

Aj napriek tomu je možné vyzdvihnúť niektoré príklady dobrej praxe postupného prerodu školy do učiacej sa organizácie, v ktorej pôsobí učiteľský zbor ako profesijná učiacia sa komunita. Vďaka formátu pilotného overovania vznikajúceho štátneho vzdelávacieho programu sa mohla niekoľkým odhodlaným školám dlhodobo venovať expertka: bývalá riaditeľka spojenej školy, didaktička v NIVaMe, predsedníčka Fóra proaktívnych škôl a zároveň lektorka programu inovačného vzdelávania „Didaktické reflektívne komunity“ Viera Grohová. O priebehu reflexie, premeny a implementácie do vzdelávania školského vzdelávacieho programu v spomínaných školách referuje v jednom z príspevkov tohto čísla. Príťažlivým momentom na týchto príkladoch je, že ide o bežné verejné školy, ktoré pred dvomi rokmi stáli na rovnakej štartovej čiare, zápasili s rovnakými problémami a východiskovým stavom ako mnohé iné. Jedna z nich má výhradne rómsku populáciu žiakov a s týmto faktorom sú spojené veľké výzvy, počnúc chýbajúcimi základnými učebnými návykmi žiakov a neovládaním slovenského jazyka. Hlavný odkaz popisovanej skúsenosti je pomerne jasný: premena školy je možná aj v náročných podmienkach, vyžaduje ale hlboké pochopenie zmyslu zmeny vo vedení a v dostatočne veľkej skupine učiteľov (tzv. centrálny/základný/jadrový tím), dobrú vôľu

a vytrvalosť (napr. v riešení konfliktov s členmi pedagogického zboru, ktorí stoja v opozícii voči zmene) a oporu expertného sprevádzania. Toto sprevádzanie zrozumiteľne vysvetľuje rámec kľúčových prvkov zmeny a zároveň ich pomáha vniesť do praxe danej školy vlastným praktickým príkladom. Veľkou výhodou zavádzania zmien postavených na tvorbe profesijných učiacich sa komunit je, že pomerne rýchlo začnú prinášať prvé ovocie: vznikajú spoločné texty prepájajúce rôzne vyučovacie predmety posilňujúce konceptuálnu rovinu porozumenia u žiakov, spoločné techniky a metódy objavujúce sa naprieč rôznymi vyučovacími hodinami, objavujú sa pozitívne zmeny v správaní žiakov, posilňované rovnakým spôsobom na rôznych hodinách, a samozrejme, prichádza k zlepšeniu školského výkonu (Brestovanský 2019a). Hoci systémová zmena didaktického dizajnu môže trvať päť až desať rokov, aj malé spoločne pozorované a reflektované úspechy pôsobia motivujúco a posilňujú zdravé sebavedomie učiteľov.

Nie je pravda, žeby učitelia nechceli na sebe pracovať a profesijne rásť, príp. žeby ich únava a frustrácia prekročili kritickú hranicu, za ktorou sa už stráca akýkoľvek záujem o sebarozvoj. Potrebujú len na vlastné oči vidieť, že je možné učiť inak, než doposiaľ o sebe uvažovali v zmysle vlastnej vnímanej profesijnej zdatnosti. Ako tvrdia Cityová, Elmore et al. (2009, s. 19), *„väčšina učiteľov pracuje pomerne blízko k limitom ich aktuálneho poznania a pedagogických zručností. Školy nerozviniete tým, že ich budete zavalovať zlými správaniami o ich výkone. Zdokonalíte ich správnym využívaním informácií o učení sa ich žiakov. A vzhľadom na ne následne rozvíjať potrebné vedomosti a zručnosti pre ich prekonanie“*. Učitelia potrebujú pomoc v prekonávaní bariér vlastných životných skúseností a dlhodobu nadobúdaných vnútorných nastavení. Tieto ustálené spôsoby konania a prežívania Korthagen et al. (2011, s. 56) súhrne nazývajú *gestalt*, keď ide o *„zmes záujmov, potrieb, hodnôt, významov, preferencií, citov a tendencií k správaniu, spojenú do jedného nedeliteľného celku“*. V praxi vyučovania sa potom prejavuje ako *„konanie bez premýšľania, ktoré v bežnej výučbe pravdepodobne prevažuje“* (Šeďová et al. 2016, s. 279). Potrebné je preto ponúkať také metódy, ktoré pomôžu učiteľom: 1) bezpečne, bez pocitu ohrozenia zdieľať svoje skúsenosti, vrátane zlyhaní a neúspechov v triede, príp. vidieť samých seba učiť (videonahrávkami vlastných hodín alebo prostredníctvom dát zručných pozorovateľov); 2) precízne reflektovať dianie vo vlastnej triede počas vyučovania z hľadiska vzájomných vzťahov medzi prvkami didaktického trojuholníka (obsahy, metódy, vlastné učenie sa žiakov), čo zároveň vyžaduje skvalitňovať vlastný profesijný jazyk; 3) vidieť učiť kolegov (aj z iných škôl) a spoločne analyzovať ich prácu; 4) cielene reagovať na tieto reflexie, t.j. systematicky zavádzať nové postupy a zasa cyklicky reflektovať ich účinnosť.

Uvedené štyri aspekty sa stávajú z hľadiska skutočného profesijného rastu učiteľa a celej profesijnej komunity účinnými len vo vzájomnej interakcii. Tam, kde je pri zdieľaní vlastných skúseností pocit bezpečia, ale chýba didaktická precíznosť a systematickosť, je síce pohoda (napr. v úzkom kruhu kolegyň či kolegov vo vlastnom kabinete), ale neprichádza k zmene kvality vyučovania. Tam, kde je precíznosť, ale chýba vzájomná dôvera, vzniká vonkajší tlak

na výkon, no ten sa napokon aj tak neprejaví v triede, alebo rýchlo vyprchá, keď sa stratí zdroj tlaku. Naše skúsenosti hovoria, že primárnym predpokladom z uvedených štyroch, na ktorý ostatné tri nadväzujú, je vzájomná dôvera a pozitívna klíma v učiteľskom zbore. Tá sa šíri od hlavy – morálnym charakterom riaditeľa (dodržiavanie záväzkov, pracovitosť, starostlivosť o učiteľov, spravodlivosť, otvorená a rešpektujúca komunikácia, v neposlednom rade odbornosť v riadení školy a to aj v didaktických otázkach). Schopný riaditeľ postupne rozširuje svoju predstavu o profesijnej komunite cez pomaly rastúce skupiny dôverujúcich učiteľov, od odhodlaného jadra tímu učiteľov až ku kritickej väčšine pedagogického zboru. Opiera sa pri tom o jasne a spoločne formulovanú misiu a víziu školy, podnety pre intelektuálny rast učiteľov a praktické metódy didaktickej reflexie (Brestovanský, Grohová a Baranyai 2022).

Precizovanie didaktickej reflexie sa môže diať buď:

- na individuálnej úrovni, akou je napríklad práca učiteľa s **mentorom** v novovznikajúcich regionálnych centrách podpory učiteľom (ďalej RCPU, pozri Fridrichová 2022),
- na úrovni menších skupín učiteľov tej istej školy alebo skupín učiteľov sprevádzaných facilitátorom, čomu zodpovedá napríklad **metóda reflektívnych protokolov** (pozri nasledujúce články v tomto monote-matickom čísle), ale aj rôznych videoklubov učiteľov (Janík et al. 2020) a pod.,
- ale aj na úrovni celej školy zapojenej do širšej siete vzájomne sa podporujúcich škôl. Jeden z takýchto modelov nazývame **didaktické reflektívne komunity – DRK** (angl. instructional rounds; pozri City et al. 2009; Brestovanský 2019b). Jeho zavádzaniu do škôl sme sa aj v spolupráci s Fórom proaktívnych škôl a s podporou dvoch projektov grantovej agentúry KEGA¹ venovali v ostatných rokoch a aktuálne je organizácia DRK realizovaná aj v rámci rovnomenného programu inovačného vzdelávania, ktorý absolvujú všetci mentori RCPU, no neskôr môže byť otvorený aj pre ďalšie skupiny učiteľov².

Pre dobré pochopenie textu v ďalších článkoch tohto čísla je užitočné porozumieť terminologickému rozdielu medzi pojmi reflektívne protokoly (viď b) a didaktické reflektívne komunity (viď c). Obidve metódy na seba nadväzujú a môžu sa vzájomne dopĺňať. Reflektívne protokoly sa dajú využiť ako predpolie didaktických reflektívnych komunít, pretože prostredníctvom nich škola dokáže identifikovať významné problémy vyučovacej praxe. Vybraný kľúčový problém prednesie zamestnanec školy členom DRK, ktorí prichádzajú do školy systematicky pozorovať a analyzovať priebeh vyučovania. A naopak, závery DRK vo forme akčnej teórie školy, t.j. konkrétnych rozhodnutí o potrebných inováciách, sa môžu priebežne overovať prostredníctvom reflektívnych protokolov. Napokon, aj DRK je istým typom protokolu, hoci netrvá štandard-

1 KEGA č. 004TTU-4-2020 Didaktické reflektívne komunity a KEGA č. 009TTU-4/2022 Implementácia metodiky dialogickej morálnej reflexie do praxe etickej výchovy prostredníctvom profesijných učiacich sa komunít učiteľov.

2 Všetkými tromi úrovňami / metódami sprevádzania učiteľov v didaktickej reflexii prechádzajú v rámci školení všetci mentori vznikajúcich RCPU.

ných 45-50 minút, ale 1,5 dňa (ak doň zarátame aj zväčša poldňové školenie, ktoré predchádza samotnému pozorovaniu a analýze dát). DRK ako proces má štyri fázy, klasicky zodpovedajúce skúsenostnému učeniu: 1) identifikovanie problému praxe; 2) pozorovanie vyučovania; 3) rozbor dát a 4) určenie krokov pre ďalší rozvoj (akčná teória školy). Oboznámená s problémom praxe sa skupina (15-25 členov) rozdelí na malé podskupiny (4-5 členné) pre priame pozorovanie vyučovania a v rotačnom systéme navštívi v pripravenej schéme niekoľko tried (zväčša štyri), spravidla na 20 minút. V triedach participanti zapisujú, čo vidia a počujú, zbierajúc deskriptívne postrehy súvisiace s formulovaným problémom praxe. Dobre formulovaný problém praxe je mimoriadne potrebným filtrom pre spresnenie pozorovania, pretože zužuje fókus záujmu pozorovateľov v triede len na tie prvky, ktoré s ním súvisia. Po absolvovaní pozorovaní a zapísaní dát sa celá komunita stretáva v spoločnej diskusii, k popisu pozorovaného a jeho analýze. Jednotliví účastníci prispievajú konkrétnymi dátami, vytvárajú 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. Na konci DRK prichádza k záveru, ktorým je akčná teória alebo ďalšia úroveň práce, ktorú má škola dosiahnuť, aby prišlo k progresu v danom probléme praxe. Akčná teória je odpoveďou na otázky: ako môžeme ako škola zamerať našu energiu a zdroje, aby sme sa v riešení problému posunuli ďalej? Aké nové vedomosti a zručnosti budú k tomu potrebovať naši učitelia a ako ich škola, príp. zriaďovateľ vedie v konkrétnom profesionálnom rozvoji podporiť? Pojem akčnej teórie a následného akčného výskumu v ďalšom článku tohto monotematického čísla približuje Janka Ferencová.

Problém ďalšieho rozvoja kvality vzdelávania na školách nie je v tom, žeby riaditelia a učitelia nemali prístup k didaktickým znalostiam, ale skôr v tom, že nepoznajú metódy, ako tieto znalosti robiť explicitnými a v tom, že sa tieto znalosti neimplementujú systematicky v praxi. Systematicky, okrem iného, znamená aj to, že súčasťou reflektívnej komunity je aj zriaďovateľ školy, ktorý má potom výrazne lepší vhľad do jej výchovno-vzdelávacích výziev a vie presnejšie alokovať zdroje pre ďalší rozvoj vzdelávania. Preto považujeme za veľmi vhodné, aby si vznikajúce RCPU vybudovali úzky kontakt s miestnymi školskými úradmi, príp. aby boli na úradoch obnovené pozície metodických pracovníkov, ktorých hlavnou náplňou práce bude podpora kvality škôl z didaktického a spolupráca so všetkými relevantnými poskytovateľmi vzdelávania učiteľov. Prvou lastovičkou v tomto smere je vznik iniciatívy Učica sa Trnava³, ktorá stratégiou kolektívneho dopadu (Kania, Kramer 2011) rieši otázky analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov a synergie vzdelávacej ponuky relevantných poskytovateľov ďalšieho vzdelávania (Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, NIVaM, RCPU, zástupca MsÚ mesta Trnava a aktéri tretieho sektora, ako napr. Lifestarter, Pontis, Harmony, Edupark a i.). Vzniká aktívna škola učiteľov, ktorej ambíciou je vytvárať kluby učiteľov v meste, reflektívne komunity a sieť didakticky sa podporujúcich škôl. Ale problém synergie a kolektívneho dopadu v rozvoji školstva je už iná téma, ktorá by potrebovala

3 <https://www.uciacasatrnavas.sk/>

samostatné tematické číslo.

Príspevok vyšiel s podporou projektov KEGA č. 004TTU-4-2020 Didaktické reflektívne komunity a KEGA č. 009TTU-4/2022 Implementácia metodiky dialogickej morálnej reflexie do praxe etickej výchovy prostredníctvom profesijných učiacich sa komunít učiteľov.

Zoznam bibliografických odkazov

- BRESTOVANSKÝ, M., 2019a). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0143-7?
- BRESTOVANSKÝ, M., 2019b). *Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania*. *Pedagogika.sk* 10(1), 27-46. ISSN 1338-0982
- BRESTOVANSKÝ, M., GROHOVÁ, V., a L. BARANYAI, 2022. *Príbeh učiacej sa školy*. Bratislava: NIVAM. ISBN 978-80-565-1518-1
- BRESTOVANSKÝ, M. et. al., 2020. *Zuzana a jej škola: príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-568-0275-5
- CITY, E. A., 2009. *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. ISBN 978-1-934742-16-7
- DuFOUR, R. a R. EAKER, 1998. *Professional Learning Communities at Work*. Alexandria, VI: ASCD. ISBN 1-879639-60-2
- CHENG, E. C. K. , 2012. Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. *International Journal of Education Management*, 26(6), 557–592. ISSN 0951-354X
- FRIDRICHOVÁ, P., 2022. Vzdelávanie pre 21. storočie – zmeny v základnom vzdelávaní na Slovensku. *Pedagogické rozhľady*, 31(3), 9-24. ISSN 1335-0404.
- JANIČ, T, 2020. Video v učiteľskom vzdelávaní: prístupy a výzvy. *Pedagogická orientace*, 30(1), 5–31. ISSN 1805-9511
- KANIA, J. a M. KRAMER, 2011. Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, 9(1), 36–41. ISSN 1542-7099
- KORTHAGEN, F., 2011. *Didaktika realistického vzdelávání učiteľů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5
- POL, M., 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9
- SENGE, P. M. , 2007. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-162-1
- ŠEĐOVÁ, K, 2016. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8462-9

Summary: The article is an introduction to the subject of this issue - professional learning communities and cooperative methods of didactic reflection. It explains the reasons for the need to introduce professional learning communities into the life of schools, conditions for the authentic professional growth of teachers, different levels of didactic reflection in terms of form and their interdependence.

AKČNÝ VÝSKUM AKO NÁSTROJ SKVALITŇOVANIA EDUKAČNEJ PRAXE

Janka Ferencová, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Anotácia: Edukačný akčný výskum je špecifický typ výskumu zameraný na skvalitňovanie edukačnej praxe. Zámerom článku je vysvetliť podstatu a základné charakteristiky akčného výskumu ako metódy spoločného skúmania a navodzovania efektívnych zmien v školách. Nejde pritom o náhodné intervencie, ale o hľadanie, formulovanie a implementáciu výskumne podložených akčných teórií. V článku popisujeme proces akčného skúmania s ukážkami príkladov z praxe. Chceme tým inšpirovať školy a učiteľov k spoločnému skúmaniu, realizácii rozhodnutí a navodzovaniu zmien nie cestou pokusu a omylu, ale implementáciou overených intervencií, ktoré dokážu zdôvodniť. V procese kurikulárnej transformácie, pred ktorým aktuálne znova učitelia a školy stoja, je téma akčného skúmania nanajvýš aktuálna.

Kľúčové slová: akčný výskum, participatívny akčný výskum, cyklus akčného skúmania, akčná teória

Jednou zo zásadných otázok učiteľov, škôl či vzdelávacej politiky je otázka zvyšovania kvality edukácie, zlepšovania učenia sa žiakov v školách. Ako to dosiahnuť? Odpoveď vôbec nie je jednoduchá. Vyžaduje odborný a konštruktívny dialóg zainteresovaných subjektov založený skôr na evidencii, dôkazoch, ako na intuícii a domnienkach.

V súčasnosti je opäť aktuálna otázka reformy kurikula. Učitelia a školy stoja pred úlohou kreaovať nové školské kurikulum na báze štátneho kurikula, v ktorom sa ráta napr. s vyššou mierou integrácie obsahov, nastavením štandardov na vzdelávacie cykly, so zmenou vyučovacích stratégií a metód a pod. Ide o dôležité zmeny, ktoré je potrebné uskutočniť pre lepšie vzdelávanie, učenie sa v školách. Po mnohých nevydarených pokusoch v minulosti je načas, aby boli realizované naozaj zmysluplne a profesionálne, založené na spoločnom, kolaboratívnom skúmaní učiteľov, praktikov, odborníkov z externého prostredia, akademikov a výskumných pracovníkov z univerzít a vysokých škôl a pod. Je dôležité, aby sa nešlo cestou pokusu a omylu, zavádzania náhodných, na domnienkach založených fragmentov inovácií len preto, aby sa niečo zmenilo. Dôraz musíme položiť na skúmanie, overovanie a potvrdzovanie efektívnych intervencií využitím adekvátnej metodológie. Jednou z ciest je akčný výskum, ktorý vychádza z reálnych situácií, reálneho kontextu, smeruje k skvalitneniu edukácie zavádzaním efektívnych intervencií do edukačnej praxe škôl a potvrdzovaním ich účinnosti prostredníctvom relevantných dát, dôslednej analýzy a interpretácie.

Význam akčného výskumu je podmienený aj ďalšou skutočnosťou. Akčný výskum je formou, ako sa učitelia učia, je formou ich profesijného rozvoja. Jeho aktuálnosť je preto daná aj zmenou paradigmy profesijného rozvoja učiteľov a tendenciou podporiť profesijný rozvoj ako proces, ktorý odráža reálne potreby učiteľov a praxe škôl, realizuje sa priamo v prostredí škôl v podobe tzv. profesijných učiacich sa komunit (bližšie v článku Martina Brestovanského) a jeho výsledky sú v školách bezprostredne aplikované. Nejde však o bežnú prax učiteľov v našich školách. Akčný výskum je pre mnohých z nich neznáma, ktorej príliš nedôverujú a nie sú ochotní ju ani využívať nepoznajúc silu a význam akčného skúmania pre vlastnú prax a zlepšovanie učenia sa žiakov.

Čo je akčný výskum?

Vo všeobecnosti by sme výskum mohli chápať ako formu disciplinovaného skúmania, ktorá vedie k produkovaniu nového poznania. Akčný výskum je špecifická stratégia skúmania realizovaná výskumníkmi a praktikmi s cieľom zlepšiť vyučovaciu prax a v konečnom dôsledku učenie sa žiaka. Je spätý s rolou učiteľa – výskumníka (Kostrub 2022). Nie je primárne zameraný na to, prečo robíme určité veci, ale na to, ako robiť veci lepšie. Oblasť jeho záujmu sú rôznorodé, vždy však vyplývajú z aktuálnych situácií a potrieb edukačnej praxe. Aj keď je akčný výskum realizovaný jednotlivcami, efektívny je predovšetkým ako kolaboratívna aktivita, ako forma fungovania profesijných učiacich sa komunit v školách či celej školy ako učiacej sa komunity. Akčný výskum má pri zavádzaní zmien veľký potenciál. Na rozdiel od konvenčného výskumu, ktorý je typický pre akademické prostredie a ktorého výsledky ešte len majú/môžu byť implementované do praxe, akčný výskum je založený priamo na overovaní plánovanej zmeny v praxi.

Dôležité je uvedomiť si niekoľko kľúčových charakteristík akčného výskumu:

Akčný výskum rieši reálne, praktické problémy. Vychádza z konkrétnej situácie. Zahŕňa identifikáciu praktických problémov v špecifickom kontexte a smeruje k riešeniu a implementácii riešenia práve v tomto špecifickom kontexte. V akčnom výskume sa zistenia viažu na konkrétnu situáciu, nie sú zovšeobecniteľné alebo absolútne. Jeho cieľom je zlepšiť edukačnú prax.

Produkuje poznanie. Účelom akčného výskumu je produkovať nové poznanie pre navodenie zmeny. Poznatky sú pritom generované prostredníctvom činnosti, v procese aplikácie a následnej spoločnej reflexie. Rozvíja reflexiu založenú na interpretáciách participantov. Poznatky sú generované cez spoločný dialóg.

Akčný výskum je participatívny. Je vykonávaný jednotlivcami, ale so spoločným cieľom, je to teda kolaboratívna (participatívna) aktivita, často realizovaná spoločne medzi učiteľmi školy, rôznych škôl, či medzi akademikmi a praktikmi.

Akčný výskum iniciuje zmenu. Akčný výskum je metóda zlepšovania edukačnej praxe. Zmena sa nerealizuje až po výskume, ale je implementovaná do procesu ako jeho súčasť.

Akčný výskum je cyklický proces. Cykly akčného výskumu smerujú k lepšiemu porozumeniu situácie a k vylepšovaniu implementácie až do bodu, kedy sú pozitívne zmeny v praxi evidentné. V procese akčného výskumu dochádza k neustálej evalvácii, ktorá nasleduje po akcii (implementácii intervencie) a reflexii (Koshy 2010).

Akčný výskum je možné definovať rôzne. Napríklad ako špecifický metodologický postup skúmania, je možné ho chápať aj ako metódu reflexie, spôsob riešenia problémov praxe i nástroj jej zmeny, a tiež ako nástroj profesijného rozvoja i ako spôsob učenia sa. V kontexte profesijných učiacich sa komunít, vychádzajúc z koncepcie konštruktivismu, ho môžeme charakterizovať ako spôsob učenia sa prostredníctvom kontinuálneho, cyklicky sa opakujúceho skúmania praxe, jej pozorovania, reflektovania, experimentovania, vedúceho k jej skvalitňovaniu a tiež ku generovaniu a zdieľaniu nového poznania. Ako výskum má svoju metodológiu, ktorá je typická skúmaním špecifických a praktických problémov a kontextov praxe. Aby sme príliš neteoretizovali, uvedieme konkrétne príklady.

Čo je a čo nie je akčný výskum?

Príklad 1: Učiteľka matematiky si všimla, že metóda, ktorou učila žiakov počítať percentá, nefunguje. Rozhodla sa, že vyskúša inú metódu. Hneď ďalšiu hodinu to aj zrealizovala. Metóda bola úspešná.

Príklad 2: Učiteľ na 1. stupni čítal o novom prístupe k vyučovaniu písania a rozhodol sa ho vyskúšať na hodine. Zobieral práce žiakov, aby ich analyzoval. Svoje zistenia prezentoval na porade.

Príklad 3: Dvaja učitelia sa navzájom zaujímali o svoje vyučovacie postupy. Navštevovali si vzájomne svoje hodiny raz týždenne počas troch mesiacov a svoje zistenia (podobnosti a rozdielnosti) si zaznamenávali do zošitov. O záznamoch diskutovali a napísali aj článok do odborného časopisu pre učiteľov o tom, čo sa z tejto skúsenosti naučili.

Ak sa vrátíme k základným charakteristikám akčného výskumu, zistíme, že ani v jednej z týchto ukážok pravdepodobne nejde o dôsledne realizovaný akčný výskum. Akčný výskum ako typ výskumu je plánovitý, má svoju metodológiu, pre ktorú je charakteristická cyklickosť. Každý cyklus pritom začína pozorovaním, zisťovaním toho, čo sa deje, pokračuje reflektovaním praxe, kreovaním hypotéz či akčných teórií (čo je potrebné urobiť, aby došlo k zlepšeniu praxe), ich implementáciou, pozorovaním (zberom dát), reflexiou atď. Akčný výskum je typický zavedením zmeny, intervencie, ktorej účinnosť sa vyhodnocuje. Nejde teda len o popis stavu, toho, čo je. A čo je ešte dôležité, ide o výskum, ktorého zistenia by mali byť validné, platné. To sa zabezpečuje napr. využitím

rôznych metód, ale aj spoluprácou s inými odborníkmi v danej oblasti skúmania (bližšie o validizácii a triangulácii sa čitateľ dočíta ďalej v článku).

V prvom z vyššie uvedených príkladov je zrejmé, že tu nejde o cyklickú aktivitu. Nevieme nič ani o metódach, ktoré učiteľka využila na zber dát. Pre validizáciu dát chýba spolupráca s kolegami alebo aspoň s tzv. kritickým priateľom. Chýba tiež diseminácia zistení, ktorá je finálnou fázou akčného skúmania, pretože v ňom ide o kreovanie a zdieľanie nového poznania zo skúmania praxe.

V druhom príklade znova absentuje cyklický charakter skúmania a zmienka o vstupnom meraní. Ak máme v akčnom výskume realizovať efektívne zmeny a na základe dát vyhodnocovať ich účinnosť, potom musíme v prvom rade zistiť reálny stav v aktuálnej oblasti skúmania.

V treťom príklade opäť chýba intervencia, ide len o popísanie stavu (podobností a rozdielov), čo je skôr typické pre prípadové štúdie (prípadové štúdie sú väčšinou súčasťou akčného výskumu, ten je však zároveň charakteristický navodzovaním zmeny).

Ako teda môže akčný výskum v praxi vyzeráť?

Príklad z praxe: Predstavenie princípov „hodnotenia pre učenie sa“ v našej škole

(z rozprávania učiteľky v ZŠ; upravené podľa Koshy 2010).

Kontext a pozadie

Som učiteľkou v základnej škole. Snažím sa sledovať novinky a vývoj v oblasti vzdelávania. Inšpirovalo ma podujatie, kde sa veľa hovorilo o hodnotení. Téma ma zaujala aj preto, že v škole aktuálne revidujeme kurikulum a ja spolu so skupinou štyroch kolegov máme zodpovednosť práve za proces hodnotenia žiakov. Kým som nepočula o štúdiu od Blacka a Williama (1988) o hodnotení pre učenie sa, nevedela som, čo by som vlastne na hodnotení žiakov chcela zmeniť.

Hodnotenie pre učenie sa zdôrazňuje význam formatívneho hodnotenia žiakov pri zdokonaľovaní ich učenia sa. Výskumy spomínaných autorov boli zamerané na to, že angažovanie žiakov v procese hodnotenia by malo viesť k lepším učebným výsledkom.

Ako sme začali?

Spolu so skupinou kolegov, s ktorými spolupracujem v otázkach hodnotenia v škole, som začala skúmať, ako to s hodnotením v našej škole vyzerá. Zistila som, že preferovaným spôsobom hodnotenia sú testy, práca žiakov je hodnotená klasifikačným stupňom. Kolegovia z univerzity nám poradili, aby sme si zaviedli denníky, do ktorých si budeme celý postup skúmania zapisovať. Po prvej reflexii hodnotenia v našej škole sme dospeli k otázke „Svet plný

testov, ale k čomu?“ Uvažovali sme, čo urobíme a rozhodli sme sa zakomponovať sebahodnotenie do každodenného vyučovania.

Na začiatku sme si neboli celkom istí postupom v rámci skúmania. Položili sme si niekoľko otázok: *Čo by sme mali urobiť? Aký to má účel? Čo očakávam od mojej štúdie? Kto bude zapojený do skúmania? Čo to obnáša?*

Spoločne sme potom spracovali počiatočný plán. Vypísali sme si postupnosť aktivít, ktoré sme chceli realizovať. V prvom rade sme si dali za úlohu preštudovať štúdiu Blacka a Williama o benefitoch sebahodnotenia, ktoré sme si aj vypísali. Pripravili sme si harmonogram, aby sme sa bližšie pozreli na to, ako sú žiaci zapojení do hodnotenia. Boli sme zhrození. Len ťažko sme nachádzali situácie, kedy sme sa pýtali žiakov na ich hodnotenie, na to, čo sa naučili a ako, alebo ako si myslia, že na hodine pracovali.

Ďalší krok

Ďalej sme sa museli rozhodnúť, čo budeme s naším zistením robiť. Na základe toho, čo sme si o téme preštudovali, sme sa rozhodli zaviesť do vyučovania vo väčšej miere formatívne hodnotenie. Predpokladali sme, že ak budeme vo vyučovaní klásť väčší dôraz na formatívne hodnotenie, zvýši sa miera zapojenia žiakov do procesu hodnotenia. Tento všeobecný predpoklad sme ešte upresnili tak, že sme sa rozhodli zaviesť do vyučovania tri aktivity. Prvá z nich bola zabezpečiť, aby si žiaci viac uvedomovali zámer vyučovacej hodiny. Očakávali sme väčšiu mieru zapojenia a zodpovednosti za vlastné učenie sa zo strany žiakov. Zaviedli sme tiež pre žiakov denník, do ktorého si mali zapisovať, čo sa učili a ako si myslia, že sa naučili a pochopili nové myšlienky, a tiež sme sa rozhodli, že namiesto známok za niektoré úlohy budeme písať slovné komentáre žiakom. Tretia aktivita spočívala v tom, že sme vytvorili priestor a čas na konci týždňa na diskusiu s deťmi o vyučovaní, o tom, čo sa naučili.

Sformulovali sme si akčnú teóriu: *Ak budeme žiakov na začiatku hodiny informovať o cieľoch, zámeroch vyučovacej hodiny, zavedieme žiacke denníky, do ktorých si budú pravidelne zapisovať, čo sa naučili, ku každej známke dáme aj písomný slovný komentár a na konci týždňa budeme realizovať v rámci triednickej hodiny rozhovory o tom, čo nové sa žiaci naučili, celkovo sa zvýši miera zapojenia žiakov do procesu hodnotenia učenia sa a jeho výsledkov, čo v konečnom dôsledku povedie k zlepšeniu ich učebných výsledkov.*

Monitorovanie pokroku

Vedeli sme, že je potrebné sledovať, čo sa po jednotlivých intervenciách stane. Po dvoch hodinách sme sa detí pýtali, čo sa mali naučiť na týchto dvoch hodinách. Robili sme si poznámky ich výpovedí. Tiež sme si robili slovný písomný komentár pod známky, ktoré boli deťom udelené, a potom sme sa ich pýtali, čo si o našom slovnom komentári myslia. Analýzou takto získaných informácií sme prišli na to, že pre deti to nemalo príliš veľký význam. Žiaci sa zameriavali na známky, ale naše komentáre ich príliš nezaujímali.

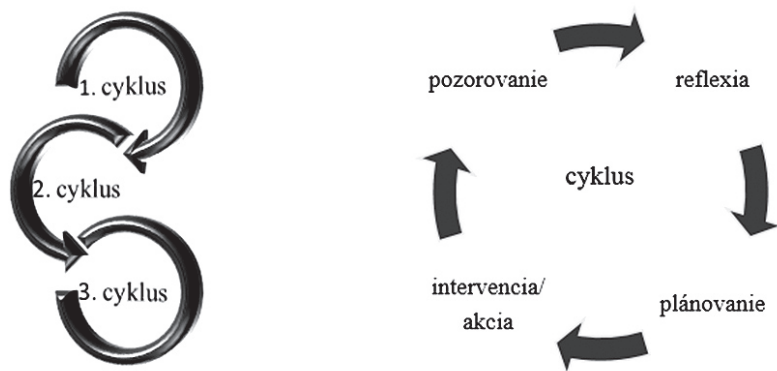
Revízia plánu

Intervenčné aktivity sme prehodnotili na základe našich pozorovaní. Rozhodli sme sa, že žiakom prefoťíme učebné zámery, ciele, aby si ich založili do svojich poznámkových zošitov. Išlo nám o to, aby si boli neustále vedomí, čo sa od nich očakáva. Druhá intervencia – zavedenie učebného denníka – bola pre žiakov pomerne náročná, keďže neboli nikdy vedení k tomu, aby robili reflexiu svojho učenia sa. Zdalo sa nám nepraktické, aby mali žiaci denníky pre všetky predmety, a tak sme ich zaviedli len pre matematiku. Ďalšia intervencia bola, že sme sa rozhodli známkovať menej často a za niektoré úlohy sme nedávali známky, ale písali slovné komentáre. Upresnili sme si akčnú teóriu: *Ak budeme žiakov na začiatku hodiny informovať o cieľoch, zámeroch vyučovacej hodiny tak, že im ich dáme prefoťené, aby si ich nalepili do zošita, zavedieme žiacke denníky na hodiny matematiky, do ktorých si budú pravidelne zapisovať, čo sa naučili, vybrané učebné aktivity budeme hodnotiť len slovným písomným komentárom, niektoré aj známku aj slovným písomným komentárom a na konci týždňa budeme realizovať v rámci triednickej hodiny rozhovory o tom, čo nové sa žiaci naučili, zvýši sa miera zapojenia žiakov do procesu hodnotenia učenia sa a jeho výsledkov. V konečnom dôsledku to povedie k zlepšeniu učebných výsledkov žiakov.*

Čo sa stalo?

Projekt trval šesť mesiacov. Rozhovormi so žiakmi sme sa snažili na základe dát zistiť, k akej zmene došlo. Informácie sme tiež získali na základe poznámok v denníkoch, ktoré sme si zaviedli a o ktorých sme pravidelne diskutovali. Na základe týchto dát bolo evidentné, že deti boli schopné vyjadriť, čo sa od nich v procese učenia sa očakáva a pozornosť tiež venovali našim slovným komentárom pri úlohách.

Uvedomovali sme si zmenu, ktorá nastala a svoje skúsenosti a poznanie sme zdieľali na porade venovanej revidovaniu školského kurikula. Kolegov naša práca veľmi zaujala. A nielen z našej školy. O prezentáciu s výsledkami projektu mali záujem aj kolegovia susedných škôl.



Obrázok č. 1 Cyklus a fázy akčného výskumu (Zdroj: vlastné spracovanie)

V akčnom výskume identifikujeme cykly, ktorých základná štruktúra pozostáva z pozorovania skúsenosti, jej reflexie, plánovania zmeny, jej realizácie a znova pozorovania, reflexie ... (Kemmis; McTaggart 2000) (obr. č. 1). Podrobnejší popis jednotlivých krokov uvádzame v tabuľke (tab. č. 1) a ďalšom texte tohto článku.

Tabuľka č. 1 Cyklus a kroky akčného výskumu

Cyklus	Kroky
1.	Vzrast záujmu a osobnej angažovanosti. Položenie výskumnej otázky: Ako zvýšiť participáciu i záujem žiakov na hodnotení ich učenia sa? Skúmanie problému využitím dotazníkov, pozorovania, interview, existujúcej literatúry a pod. Analýza dát a reflexia vstupných zistení. Zdieľanie zistení, diskusia so žiakmi, prípadne rodičmi a pod. Overovanie údajov s „kritickým priateľom“ alebo spolupracujúcimi kolegami. Analýza potrieb.
2.	Formulovanie akčnej teórie. Návrh aktivít/intervencií a ich realizácia. Merania (získavanie dát). Priebežné diskusie s kolegami. Písanie priebežnej správy s návrhom zmien.
3.	Prepracovaná (vylepšená) intervencia, resp. akčná teória. Vypracovanie interného hodnotenia metód a zistení. Prezentácia kolegom (prípadne iná diseminácia zistení).

Akčný výskum krok za krokom

1. Identifikovanie témy

Prvá dôležitá úloha učiteľa – výskumníka – je identifikovať výskumnú tému. Témy sa môžu vynárať z každodennej praxe, keď riešime problémy či dilemy, s ktorými si nevieme rady. Môžu byť ale inšpirované aj výskumom alebo zaujímavou prednáškou či článkom. Môžu vychádzať z podnetu vedenia školy v záujme overenia efektívnosti určitej stratégie. Môžu byť podnietené tvorcami vzdelávacích politík alebo aj novou rolou či kariérovou pozíciou.

Je možné, že sa nám v hlave hmýri množstvo myšlienok, tém týkajúcich sa edukačnej praxe. Vtedy je užitočné všetky si ich zapísať a premýšľať o nich, ideálne o nich diskutovať s kolegami.

Niekoľko príkladov vhodných tém pre akčné skúmanie (Koshy 2010):

Témy vhodné pre zlepšovanie praxe vo vlastnej triede

- *Ako môžem povzbudzovať diskusiu v mojej triede?*
- *Ako si môžem vylepšiť vlastné komunikačné zručnosti?*
- *Ako môžem zlepšiť digitálne zručnosti mojich žiakov?*

Výskumné témy vychádzajúce z konkrétnej aktuálnej témy vzdelávania v školách

- *Čo je personalizované učenie a ako ho môžem implementovať v mojej triede?*
- *Čo sa myslí pod kreativitou v triede? Ako ju môžem podnecovať u mojich žiakov?*
- *Zúčastnila som sa konferencie na tému formatívne hodnotenie žiakov, ktoré môže byť využité na zlepšenie učebných výsledkov žiakov. Ako ho môžem efektívne zaviesť do svojej praxe?*
- *Ako môžeme zvyšovať motiváciu našich žiakov?*

Témy so zameraním na konkrétnu školu ako organizáciu a profesijnú učiacu sa komunitu

- *Ako môžeme zvýšiť účasť rodičov na triednych aktívoch?*
- *Ako môžeme podnecovať diskusiu učiteľov na poradách?*
- *Ako podnecovať učiteľov k spolupráci pri tvorbe kurikula?*
- *Ako môžeme podnieť kreovanie kolaboratívnej kultúry v našej škole?*

Implementácia inovácií vyplývajúcej z nových politík alebo aktuálnych výskumných zistení

- *Kreovanie kurikula v rámci zavedenia cyklov vzdelávania.*
- *Adaptácia nového rámca pre hodnotenie.*
- *Skúmanie možností zvýšenia podielu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na stredných školách.*

2. Štúdium literatúry

Po výbere témy je užitočné klásť si ďalej otázky typu: *Čo sa v súčasnosti v oblasti, ktorú chceme skúmať, deje? Čo je aktuálne? Čo od projektu očakávame? Čo môžeme pre to urobiť? Ako by sme mali postupovať? Aké informácie budeme potrebovať? Máme zdroje, ktoré potrebujeme?*

Tieto otázky vedú k štúdiu literatúry, ktorá sa zaoberá témou výskumu. O'Leary (2004) považuje štúdium literatúry za dôležitý základ celého výskumného procesu. Literatúra podľa autorky inšpiruje, informuje, vzdeláva a osvetľuje. Generuje myšlienky, pomáha formulovať otázky a dizajnová celý výskum.

3. Plánovanie akčného výskumu

Akčný výskum je možné chápať ako spôsob reflexie vyučovania. Oproti bežnej reflexii je však viac systematický, organizovaný, plánovaný, založený na pozorovateľných alebo merateľných dátach. Koshy (2010) odporúča vypracovať si plán akčného výskumu vo forme plánovacieho hárku, ktorý je potom vhodné prediskutovať v kolektíve.

Tabuľka č. 2 Plánovací hárok (Zdroj: Koshy 2010, s. 69)

Témou projektu je ...	V tejto chvíli možno budete mať len všeobecnú predstavu o oblasti, ktorú chcete skúmať.
Prečo chcete skúmať túto oblasť?	Dôvody skúmania môžu byť rôzne. Možno ste o téme niečo počuli alebo ste o nej čítali. Možno potrebujete zmenu vo svojej vyučovacej praxi. Téma môže byť podmienená aj záujmom školy či vzdelávacou politikou.
Sú vaše plány realizovateľné?	S akými výzvami sa môžete stretnúť? Nedostatok času? Nepochopenie a nízka miera podpory a spolupráce kolegov? Urobte si zoznam.
Napíšte si pracovný názov vášho projektu. Aká je vaša výskumná otázka alebo aspekt, ktorý máte v úmysle skúmať? Čo viete o téme, ktorú chcete skúmať?	Formulujte názov, ktorý jasne reprezentuje vaše výskumné zámery. Sem si môžete zaznamenať všetky informácie, ktoré o téme máte. Môžete si vytvoriť konceptuálnu mapu.
Kde budete hľadať literatúru? Kto bude zapojený do výskumu? Aký je časový harmonogram? Ktoré etické aspekty je potrebné zabezpečiť?	Urobte si zoznam všetkých zúčastnených: kolegov, žiakov, rodičov, externých hodnotiteľov. Vytvorte realistický časový plán. Čo potrebujete zabezpečiť z hľadiska etiky výskumu?
Aké dáta potrebujete? Prečo ich potrebujete? Ako ich získate?	Napíšte si zoznam dát, ktoré potrebujete a zdôvodnite, prečo ich potrebujete a aké metódy na ich zber použijete.
Aké sú možné výsledky skúmania?	Napíšte si zoznam možných benefitov a výsledkov výskumu pre seba, pre ľudí, s ktorými pracujete alebo ktorých učíte, pre školu. Môžete si tiež zapísať, k akému novému poznaniu by ste mohli dospieť a ako toto poznanie budete zdieľať s inými.
Aká je vaša výskumná otázka?	Je možné, že po zodpovedaní predošlých otázok svoju výskumnú otázku preformulujete. Ak aj nie, je užitočné si ju na tomto mieste napísať.

Zber dát

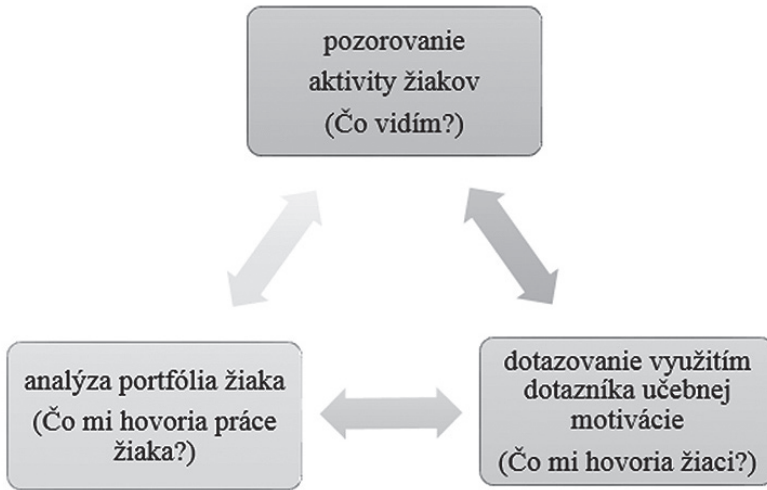
V akčnom výskume je možné využiť rôzne metódy za účelom zberu dát. Pred samotným zberom dát je vhodné položiť si otázky: *Aké sú ciele výskumu? Na aké aspekty sa máme sústrediť? Čo potrebujeme zistiť, aký dôkaz potrebujeme, aby sme dosiahli stanovené ciele? Čo je reálne a realizovateľné? Ako budeme zaznamenávať údaje? Ako budeme overovať dôveryhodnosť získaných údajov? Ako ich budeme analyzovať a interpretovať?*

Okrem týchto otázok je potrebné premyslieť etické aspekty výskumu. Platí niekoľko pravidiel:

- Vždy si zabezpečte súhlas participantov. Ak zbierate údaje o deťoch alebo žiakoch, ich rodičia musia byť informovaní.
- Vysvetlite im účel výskumu.
- Nikdy nepoužívajte skutočné mená participantov.
- Sprostredkujte informácie participantom, ktorých výpovede interpretujete, aby mohli verifikovať ich správnosť.
- Ak plánujete realizovať intervencie s deťmi/žiakmi, upovedomte o tom ich rodičov.
- Pri zbere údajov sa snažte čo najmenej zaťažovať participantov.
- Informácie a zistenia, ku ktorým dospejete, by ste mali zdieľať so všetkými participantmi – dospelými aj deťmi/žiakmi.
- Buďte obzvlášť citliví pri skúmaní sociálne senzitívnych otázok (Koshy 2010).

Pri výbere metód je vždy potrebné mať na pamäti, že existuje množstvo spôsobov, ako dáta získať. To, akú metódu použijete, vždy závisí od vašej výskumnej úlohy. Kvalita dát je dôležitejšia ako kvantita metód, ktoré použijete na ich získanie. K najbežnejšie používaným metódam patria: dotazovacie metódy (dotazník, interview), obsahová analýza dokumentov, terénne záznamy a denníky, pozorovanie.

Dôležitým aspektom akčného skúmania je validizácia za účelom zabezpečenia platnosti zistení. Validita výskumného nástroja znamená, že ním zisťujeme skutočne to, čo bolo zamýšľané zisťovať (Gavora 2010). Jedným zo spôsobov zabezpečenia validity je triangulácia. *Jej podstata spočíva v tom, že hľadáme viacero typov údajov, aby sme zvýšili dôveryhodnosť našich zistení. Znamená, že na zber údajov využívame v procese akčného skúmania rôzne zdroje informácií a rôzne metódy pri skúmaní jedného a toho istého problému, fenoménu. Napr. pri skúmaní učebnej motivácie žiakov ako zdroje použijeme artefakty, pozorovanie i dotazovanie* (obr. č. 2; Brestovanský et al. 2020, s. 78).



Obrázok č. 2 *Triangulácia dát akčného skúmania*
(Spracované podľa: Brozo 2011; Bretsovanský et al. 2020, s. 78)

V akčnom výskume je zber dát realizovaný v každom cykle. Veľmi dôležité je získať dáta hneď pri vstupe do výskumu, aby sme poznali aktuálny stav a po realizácii intervencie dokázali formulovať zistenia vzťahujúce sa na jej účinnosť. V tejto fáze, po získaní vstupných dát, formulujeme akčnú teóriu.

Analýza a interpretácia dát, vyvodzovanie záverov

Charakter zozbieraných dát, ale aj proces ich spracúvania, závisí od výskumnej otázky, resp. od vzťahu medzi intervenciou, ktorú plánujeme, v ktorej potenciál veríme a tým, čo očakávame (čo, akú zmenu, chceme dosiahnuť). Je dôležité uvedomiť si, čo je kritériom nášho úspechu, resp. efektívnosti našej intervencie. Ak napr. očakávame, že intervenciou zvýšime učebnú motiváciu žiakov, potom kritériom úspechu budú výsledky úrovne učebnej motivácie získanej na základe dotazníkového šetrenia, pozorovania, rozhovorov so žiakmi. Pri analýze dát je potrebné poukázať na vzťah medzi tým, čomu veríme, že je účinné (naša intervencia) a samotným efektom pôsobenia, o čom usudzujeme na základe relevantných dát. Počas analýzy dát je užitočné zvýrazniť si také časti, ktoré môžeme použiť ako dôkaz na podloženie svojich interpretácií a záverov. Môžeme použiť doslovné výroky (citáty), fotografie, časti dokumentov, doslovný prepis našich poznámok z pozorovania a pod.

Bez ohľadu na to, s akými dátami pracujeme, dôležité je uvedomiť si, že hodnota výskumu závisí od kvality nazbieraných dát, interpretácie, reflexie a záverov. Jedným z možných nástrojov analýzy a interpretácie dát sú reflektív-

ne protokoly, ktorých efektívnosť je determinovaná predovšetkým kvalitou kladenia otázok (bližšie o didaktických reflektívnych protokoloch a kvalite otázok v článku Martina Brestovanského Didaktické reflektívne protokoly: kvalitatívna analýza ich priebehu).

Aby sme získali skutočne validné dáta a zabezpečili validitu celému výskumu, nesmieme zabúdať na trianguláciu aj zapojenie viacerých osôb do skúmania. V tomto procese má významnú úlohu tzv. kritický priateľ – môže to byť jedna osoba alebo aj skupina osôb, ktorých úlohou nie je radiť či dávať hotové odpovede na výskumné otázky, ale získať iný pohľad, spätnú väzbu, nezaujatý postoj niekoho iného. Počas celého výskumu je teda vhodné spolupracovať s kolegami za účelom zabezpečenia validity výskumu. Slúžia k tomu spoločné rozhovory vzťahujúce sa na otázky typu: *Sledujeme neustále náš pôvodný zámer? Je akčný plán jasný a realistický? Zvažujeme všetky etické aspekty výskumu? Je spôsob zberu údajov a ich analýzy spoľahlivý? Umožňuje nám získať skutočne relevantné dáta, ktoré potrebujeme na zodpovedanie výskumnej otázky? Máme evidentné dôkazy pre naše tvrdenia? Skutočne dosahujeme to, čo sme chceli? Je potrebné niečo zmeniť? Má výskum potenciál prispieť k novému poznaniu?*

Pri samotnom pozorovaní si môžeme s kolegami rozdeliť úlohy a sledovať na vyučovaní rôzne veci. Jeden sa môže sústrediť na to, čo robí učiteľ, druhý zas na to, čo robia žiaci. Potom si úlohy vymenia a následne vedú dialóg, kladú otázky typu: *Vidíš to, čo vidím ja? Myslím, že to znamená ... Čo si myslíš ty? Aký je tvoj názor?*

Tieto a podobné otázky patria do fázy evalvácie, ktorá je dôležitá pre relatívne uzavretie jedného cyklu a plánovanie ďalšieho. Kľúčové sú tu tri otázky: *Čo? (Čo/Aký bol problém? Čo sme urobili? Čo bolo dobré? Čo bolo zlé?). Čo s tým? (Čo to znamená? Z čoho sme vychádzali a k čomu sme dospeli? Čo sme mohli urobiť lepšie?). Čo teraz? (Čo musíme urobiť, aby sa veci zlepšili? Čo všetko je potrebné zvažovať, aby bola intervencia úspešná? Aké môžu byť dôsledky akčného zásahu? (Borton 1970).*

Akčná teória

Proces štúdia literatúry a zistovania aktuálneho stavu by mal vyústiť do formulovania predpokladaného riešenia, teda akčnej teórie, ktorú následne skúmate.

Akčná teória je hypotetický výrok, predpoklad o očakávanej zmene edukačnej praxe. Dobre formulovaná teória by mala spĺňať tri požiadavky:

1. ide o výrok o kauzálnych súvislostiach (v angl. if-then statement), výrok typu ak urobím to a to ..., potom sa stane to a to ... a výsledkom bude ...;
2. je empiricky overiteľná, teda dokázateľná alebo vyvrátiteľná v praxi; preto je potrebné presne identifikovať, čo je potrebné prakticky realizovať, aby bola dosiahnutá želaná zmena;
3. je otvorená (angl. open-ended); musí teda umožňovať revíziu a špecifikáciu pôvodne identifikovaného kauzálneho vzťahu, keď zistíme viac o dôsledkoch konania (City et al. 2016; Brestovanský et al. 2020).

Akčná teória je predpoklad o tom, aké zmeny plánovaná intervencia navodí v edukačnej praxi. Nie je nemenná, naopak, v každom cykle akčného skúmania sa precizuje, mení, až kým nedôjde k očakávanej zmene. Aby bola akčná teória overiteľná, musíme je operacionalizovať, teda presne popísať, ako budeme v praxi intervencie realizovať. Ak napr. predpokladáme, že vytvorením väčšieho priestoru na formatívne hodnotenie vo vyučovaní zvýšime celkovú mieru zapojenia žiakov do procesu hodnotenia (sebahodnotenia učenia sa a učebných výsledkov a vrstovníckeho hodnotenia), potom musíme upresniť, čo znamená vytvoriť väčší priestor na formatívne hodnotenie, čo konkrétne budeme v praxi robiť? Upresnením by mohlo byť: *Ak budeme na hodinách vo väčšej miere realizovať formatívne hodnotenie, zapíšeme si ciele a kritériá hodnotenia, budeme žiakom dávať slovný komentár na základe uvedených kritérií za vybrané učebné úlohy a vytvoríme raz týždenne priestor na to, aby sa aj žiaci mohli vyjadriť k procesu učenia sa a jeho výsledkom, potom sa celkovo zvýši miera angažovanosti žiakov na hodnotení učenia sa.*

Ďalšie typy výrokov typu ak ..., tak potom ... (Brestovanský et al. 2020)

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

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

Ak budem systematicky aplikovať kooperatívne vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry, zlepšia sa komunikačné zručnosti žiakov.

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

Takto formulované výroky je ešte potrebné upresniť, pretože sú veľmi všeobecné. Sú často formulované na základe už existujúcej teórie. Ak ich však

chceme v praxi overiť, musíme ich konkretizovať tak, aby bolo zjavné, čo presne chceme v praxi urobiť (Čo znamená využívať digitálne technológie, ako to budeme realizovať? Čo znamená, že budú učitelia viac spolupracovať? Čo pre to musíme urobiť? Čo znamená, že budem systematicky realizovať kooperatívne vyučovanie na hodinách? a pod.)

Pri formulovaní akčnej teórie pre rozvoj školy zobrazenej v tabuľke č.3 je možné využiť stratégiu, ktorú vypracovala Pedagogická fakulta Washingtonskej univerzity (Creating a Theory of Action, 2022, In: Brestovanský 2023).

Vychádzame z pomenovania problému, ktorý pozorujeme v učení sa žiakov (Čo je typické pre učenie sa žiakov? Čo je potrebné zmeniť v učení sa žiakov a prečo?).

Následne sa pýtame na vyučovanie (Čo robia (alebo nerobia) učitelia, čo stimuluje, alebo naopak, brzdí výkon žiakov? Čo je potrebné vo vyučovaní zmeniť? Čo presne by mali učitelia robiť? Čo od nich očakávame? Prečo?).

Napokon, na tretej úrovni sa pýtame aj na zodpovednosť zo strany vedenia školy (Čo robí (alebo nerobí) vedenie školy, čo stimuluje, alebo naopak, brzdí výkon učiteľov? Čo je potrebné v praxi vedenia školy zmeniť, čo povedie k zlepšeniu vyučovacej praxe učiteľov? Čo presne majú robiť riaditelia, vedenie škôl inak? Prečo?).

Tabuľka č. 3 Akčná teória školy

3. Vedenie školy	2. Učители	1. Začnite tu: Žiaci
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? Postrehy a pozorovania: ...	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 presne majú robiť riaditelia inak? Prečo sme presvedčení, že práve tieto 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 presne majú robiť učители inak? Prečo sme presvedčení, že práve tieto 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?
<p>Po precíznom zodpovedaní týchto otázok môžeme formulovať akčnú teóriu pre rozvoj školy:</p> <p><i>Ak vedenie... ...potom učители budú schopní... ...vdaka čomu budú žiaci schopní...</i></p>		

(Zdroj: *Creating a Theory of Action*, 2022. In: *Brestovský 2023*, s. 4⁴)

4 Rukopis.

Písanie výskumnej správy

Úplným završením akčného výskumu je napísanie záverečnej správy, ktorej význam spočíva v konceptualizácii a diseminácii poznatkov, ale aj v možnosti replikovať výskum, jasnej dokumentácii dôkazov, v možnosti monitorovať opatrenia, ktoré slúžia ako výsledok skúmania i v inšpirácii pedagógov zapojiť sa spoločne do skúmania edukačnej praxe (Hopkins 2002). Často je práve táto činnosť učiteľmi vnímaná ako neprímeraná záťaž, čím do istej miery podceňujú hodnotu svojho skúsenostného poznania. O to viac dokážu oceniť, ak sa touto cestou predsa len rozhodnú vybrať. Nápomocní im môžu byť odborníci z akademického prostredia. Možno konštatovať, že akčný výskum dáva príležitosť na spoluprácu učiteľov – praktikov a akademikov z univerzít či vysokých škôl. Kým učitelia, praktici, sú dostatočne citliví na vnímanie problémov praxe a dokážu formulovať množstvo aktuálnych otázok, ktoré je potrebné riešiť, akademici prispievajú v procese akčného skúmania svojou metodologickou vybavenosťou a skúsenosťami v oblasti konceptualizácie poznania.

Záver

Akčný výskum je vo svete oceňovaný ako výskum realizovaný praktikmi, ktorí sa snažia neustále zavádzať efektívne vyučovacie stratégie, skúmať pedagogické problémy a odpovedať na potreby každého jedného žiaka. Akčný výskum je zameraný na skúmanie rôznych aspektov edukačnej praxe, na reflexiu a evaluáciu v záujme implementácie nevyhnutných zmien v kvalite edukačnej praxe učiteľa, školy. Jeho podstatnou črtou je spoločné, kolaboratívne overovanie účinnosti intervencií či akčných teórií, ktoré je založené na zhromažďovaní a hodnotení dôkazov. Je snahou o pedagogické intervencie, ktoré sú podložené výskumnými dátami.

Naším cieľom bolo názorným spôsobom, s ilustráciou na konkrétnych príkladoch, popísať základné charakteristiky a špecifiká akčného výskumu. Popísať postupnosť krokov, ktorými sa akčný výskum realizuje a upriamiť pozornosť čitateľa na chápanie akčného výskumu ako spôsobu učenia sa učiteľov v praxi a z praxe v rámci fungovania profesijných učiacich sa komunít. Akčný výskum ako kolaboratívna aktivita vytvára priestor nielen pre spoluprácu učiteľov v rámci školy, ale aj medzi učiteľmi rôznych škôl i spoluprácu s externými odborníkmi či vysokými školami (akademikmi, výskumníkmi). Jeho aktéri vnášajú do výskumu svoju expertnosť, vzájomne sa obohacujú a v konečnom dôsledku obohacujú a skvalitňujú edukačnú prax v školách.

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

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BLACK, P. a D. WILIAM, 1998. Assessment and classroom learning. In *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 1998 5 (1), 7-71. ISSN 1465-329X.
- BORTON, T., 1970. *Reach Touch and Teach*. London: Hutchinson. ISBN 978-0070065710
- BRESTOVANSKÝ, M. et al., 2020. *Zuzana a jej škola: príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: PdF TU. ISBN 978-80-568-0275-5.
- CRESWELL, J. W., 2009. *Reasearch design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 978-1-4129-6557-6.
- Creating a Theory of Action [online], 2022. WU College of Education. Dostupné na: [Creating a Theory of Action - Center for Educational Leadership | University of Washington \(k-12leadership.org\)](https://www.wu.academy.edu/center-for-educational-leadership/). In: Brestovanský, M., 2023. *Akčná teória našej školy*, 15 s. Rukopis.
- GAVORA, P. et al., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: UK. Dostupné na: [Elektronická učebnica pedagogického výskumu \(uniba.sk\)](http://elektronicka.ucbna.sk/). ISBN 978-80-223-2951-4.
- HOPKINS, D. A., 2002. *Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press. ISBN 978-0335221745.
- KEMMIS, K. a R. MCTAGGART, 2000. Participatory action research. In: N. Denzin a Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage. ISBN 9781483349800.
- KOSHY, V., 2010. *Action research for Improving Educational Practice*. Sage Publications. ISBN 978-1-84860-160-4
- KOSTRUB, D., 2022. *Učiteľ – výskumník: profesia založená na výskume. Dizajny výskumu a premeny výučby*. Bratislava: UK. ISBN 9788022353908.
- O'LEARY, Z., 2004. *The Essential Guide to Doing Research*. London: Sage. ISBN 0761941991
- PAVLOV, I. et al., 2018. *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1334-2.

Summary: Educational action research is a specific type of research aimed at improving the quality of educational practice. The purpose of the article is to explain the essence and basic characteristics of action research as a method of joint scrutiny and inducing effective changes in schools. It is not about random interventions, but about finding, formulating and implementing research-based action theories. In the article, we describe the process of action research with examples from practice. With this, we want to inspire schools and teachers to explore together, implement decisions and induce change, not through trial and error, but through the implementation of proven interventions which can be justified. In the process of curricular transformation, which teachers and schools are currently facing again, the topic of action research is at most up to date.

DIDAKTICKÉ REFLEKTÍVNE PROTOKOLY: KVALITATÍVNA ANALÝZA ICH PRIEBEHU

Martin Brestovanský, Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita

Anotácia: Príspevok vysvetľuje pojem protokolov pre didaktickú reflexiu problémov vyučovacej praxe. Uvádza základné spoločné charakteristiky protokolov a konkrétny príklad priebehu vybraného protokolu. Hlavná časť príspevku sa venuje analýze dát z nahrávok realizácií reflektívnych protokolov v praxi učiteľov v ich vlastných profesijných učiacich sa komunitách, alebo v praxi mentorov regionálnych centier podpory učiteľov, či vysokoškolských učiteľov pri reflexii pedagogickej praxe študentov učiteľstva. Prostredníctvom rozboru konkrétnych sekvencií odкрýva a pomenúva kľúčové premenné (ne)úspešnosti kooperatívnej reflexie. Patrí medzi ne dobré porozumenie role facilitátora, kvalita predstavenia samotného problému vyučovacej praxe, ktorý je predmetom reflexie, kvalita otázok zo strany účastníkov, úroveň profesijného jazyka a v neposlednom rade klíma učiteľského zboru a aktuálna atmosféra v reflektujúcej skupine.

Kľúčové slová: profesijné učiace sa komunity, didaktické reflektívne protokoly, reflexia praxe vyučovania.

Úvod: pojem didaktických reflektívnych protokolov

Praktickou a relatívne ľahko aplikovateľnou technikou spoločnej reflexie vyučovania v skupinách učiteľov sú tzv. reflektívne protokoly - exaktné a detailne popísané postupy reflexie problému vyučovacej praxe v kruhu optimálne 4-6 účastníkov, zväčša učiteľov tej istej školy, ktoré možno definovať ako „štruktúry umožňujúce 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 a Blythe 2004, s. 9).

V oblasti didaktickej reflexie existuje veľké množstvo rôznych protokolov určených pre rôzne špecifické zadania, ale štyri črty majú spoločné. Protokoly:

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 v rámci profesijného rastu je to líder workshopu, ktorý určuje jeho presné tematické zameranie, obsah a metódu, pri protokoloch si smerovanie (aj kvalitu) do veľkej miery určujú samotní učiteľia – účastníci protokolu;

4. **vychádzajú z popisu praxe**, keď na základe vlastných skúseností učitelia rozvíjajú hlbšie porozumenie učeniu sa žiaka s úmyslom vyvinúť či rozhodnúť sa pre nové stratégie a techniky vo vlastnej triede. Až následne hľadajú teoretické zázemie, ktoré im pomáha lepšie pochopiť to, čo už majú na istej úrovni reflektované.

Cieľom protokolov je rozvinúť kapacitu učiteľov vidieť a popísať problémy praxe, dilemy, ktoré dennodenne v praxi riešia. Vytvárajú prostredie, v ktorom si účastníci môžu jeden druhému vzájomne pomôcť, porozumieť príčinám problémov praxe a efektívne ich riešiť. A hoci nemožno protokoly považovať za všeliek na zvládnutie akýchkoľvek didaktických problémov, hodnotné sú svojou schopnosťou vniesť svetlo do pedagogických situácií, ktoré považujú jednotliví učitelia za náročné a ťažko riešiteľné. **Efektivita** a zameranosť na jeden konkrétny problém je hlavnou črtou protokolov, čo vyžaduje istú **disciplínu** u účastníkov pri ich používaní. Formálne sa dané kroky môžu javiť ako obmedzujúce, v skutočnosti však pomáhajú všetkým koncentrovať sa a vyjadrovať sa výhradne k veci, bez rozvláčných, zavádzajúcich popisov.

Formálnosť protokolov má aj tú výhodu, že diskutujúci len v minimálnej miere porušujú základné diskusné pravidlá, napr. že v jednom momente hovorí len jeden. Naproti tomu, pri spontánnych rozhovoroch sa veľmi často objavuje fenomén, že sa k slovu dostávajú prevažne tí istí ľudia (osobnostne alebo odborne disponovaní, príp. s istým sociálnym statusom v rámci pedagogického kolektívu) a nezaznievajú myšlienky menej skúsených alebo menej sa prirodzene presadzujúcich kolegov a kolegyň. V bežných nekoordinovaných učiteľských rozhovoroch sa neraz takéto javy objavujú, zriedkavo sa objavujú v diskusiách na báze protokolov. Okrem iného aj preto, že ich efektívny priebeh zabezpečuje **facilitátor** a nadobúdajú tak de facto výhody fokusovej skupiny ako výskumnej metódy. Takto riadená diskusia sa stáva súčasťou veľmi praktického, **akčného výskumu**, ktorého cieľom je rýchle overovanie navrhovaných riešení vo vlastnej vyučovacej praxi, na ktoré zasa nadväzuje ďalšia reflexia. (O akčnom výskume viac v tomto čísle píše J. Ferencová.)

Pre lepšiu predstavu uvádzame príklad protokolu didaktickej reflexie, ktorý nazývame *Analýza problému praxe* (detailne pozri Brestovanský a Kotuláková 2020):

Krok prvý (2 min.):

- Facilitátor zhrnie *zásady protokolu* a určí časové limity jednotlivých krokov.

Krok druhý (5 min.):

- Prezентujúci učiteľ predstaví problém praxe a popíše jeho kontext.
- Prezентujúci učiteľ sformuluje otázku/dilemu, ktorú rieši.

Krok tretí (5 min.):

- Diskutujúci kladú jednoduché ujasňujúce otázky, aby si ozrejmili kontext (možno na ne odpovedať krátko a fakticky).
- V tomto kroku sa vyhnite analýze, diskusi a dlhému vysvetľovaniu.

Krok štvrtý (10 min.):

- Diskutujúci kladú prehľbujúce otázky. Tieto sú už náročnejšie na zodpovedanie (napr. prečo?) a bude treba viac času na premyslenie odpovede.
- Tieto typy otázok sú autenticky otvorené, t.j. umožňujú divergentné odpovede, posilňujú v prezentujúcom schopnosť pozrieť sa na problém z iného uhla, svojím duchom vedú k pomalým premysleným odpovediam.
- Otázky by nemali byť sugestívne („Nemyslíš, že by si mala...?“), navodzujúce odpovede. V tejto fáze nie je priestor na riešenia a odpovede.

Krok piaty (12 min.):

- Diskutujúci diskutujú o prezentovanom probléme medzi sebou.
- Prezentujúci učiteľ do diskusie nezasahuje, len ju ticho počúva a zapisuje si jednotlivé názory a postrehy (príp. si aj sadne ďalej od stola /1 m/).

Krok šiesty (5 min.):

- Sledujúc svoje zápisky z počúvania diskutujúcich, prezentujúci učiteľ reflektuje to, čo diskutujúci povedali a ako ich komentáre a postrehy ovplyvnili jeho vnímanie situácie/dilemy/problému.
- Zvlášť dôležité je, aby sa prezentujúci učiteľ podelil s tým, aké nové pohľady mu diskusia priniesla. Je možné, že zistí, že otázka, ktorú si kladol v úvode (ktorou končila jeho prezentácia, druhý krok), v skutočnosti ani nie je otázka.

Krok siedmy (5 min.)

- Po tejto reflexii prezentujúceho učiteľa môžu aj ostatní diskutujúci a facilitátor reflektovať vlastné učenie sa z procesu diskusie o tomto probléme. Na záver poďakujú prezentujúcemu.

Prínosmi, rôznorodým využitím, popisom ďalších protokolov a širšími súvislosťami implementácie reflektívnych protokolov v rámci tvorby **profesijných učiacich sa komunít** na školách sa zaoberáme v celom rade predchádzajúcich publikácií (pozri Brestovanský et al. 2020; Brestovanský, Grohová a Baranyai 2022 a i.). Tento priestor preto využijeme prednostne na popis konkrétnych skúseností z realizácií reflektívnych protokolov na jednotlivých školách naprieč Slovenskom.

Cieľom tohto príspevku je prostredníctvom analýzy jednotlivých sekvencií z nahrávok stretnutí učiteľov na báze reflektívnych protokolov objasniť kľúčové prvky ovplyvňujúce ich úspešnosť. Za úspešne realizované reflektívne stretnutia považujeme také, ktorých výsledkom je buď objavné riešenie problému vyučovacej praxe, plodné preformulovanie problému vyučovacej praxe, alebo uvedomenie si ďalších hlbších súvislostí diskutovaného problému. Vzhľadom na kontext nášho výskumu – raná fáza implementácie protokolov do reflektívnej praxe učiteľov – za úspech možno považovať aj to, keď učitelia explicitne pomenujú vnímané prínosy spoločnej didaktickej reflexie pre vlastný profesijný rast zo strany účastníkov. Tento moment nazývame metareflexiou, pretože účastníci reflektujú kvalitu vlastnej reflexie, napr. rozoberajú typy otázok v priebehu samotného protokolu, ktoré považovali za najviac posúvajúce diskusiu a odchádzajú tak s konkrétnymi zisteniami pre skvalitnenie

budúcich reflektívnych stretnutí.

Metódy výskumu

Dátami pre našu analýzu boli nahrávky realizovaných protokolov (buď audiovizuálne alebo len zvukové), ktoré nám zasielali zodpovední organizátori týchto stretnutí. Vo väčšine prípadov išlo o mentorov novovznikajúcich regionálnych centier podpory učiteľov (ďalej RCPU), ale viacero nahrávok pochádza aj z realizácie projektu KEGA-Didaktické reflektívne komunity a z práce škôl kooperujúcich v sieti organizácie Fórum proaktívnych škôl v rozpätí rokov 2020-2023. Facilitátormi protokolov boli samotní učitelia zapojených škôl alebo školení mentori, ktorí pracujú so skupinami svojich „mentees“. V niektorých prípadoch boli protokoly využité pri reflexii súvislej pedagogickej praxe študentov učiteľstva. Dataset postupne rastie, neustále pribúdajú ďalšie nahrávky, v čase tvorby tohto textu sme ich mali k dispozícii viac ako 40.

Každá nahrávka (približne 45 min.) je prepisovaná podľa jednoduchých transkripčných pravidiel (Lefstein a Snell 2014) využívajúcich šesť formálnych prvkov na zachytenie paralingvistických charakteristík diskusie: (.) = krátka pauza, menej ako sekunda; (1) = dlhšia pauza, číslo v zátvorke vyjadruje dĺžku jej trvania v sekundách; ((*text*)) = popis neverbálnej aktivity/kontextu; [text] = prekrývajúca sa reč, keď rozprávajú dvaja účastníci naraz; text = zdôraznenie slova; TEXT = zvýšenie hlasitosti. Ide o autentické prepisy z diskusií učiteľov, ktorí sa stretli na báze reflektívnych protokolov aj so zachovaním nespisovných vyjadrení alebo štylistických prvkov bežného hovoreného slova. Jednotliví účastníci sú v transkripcii označení podľa roly, ktorú v danom stretnutí zohrávali: facilitátor (F), prezentujúci učiteľ (P), ostatní učitelia-účastníci protokolu (U1, U2, U3 atď.).

Ako sme spomenuli vyššie, väčšina nahrávok pochádza od mentorov RCPU, ktorí protokoly realizovali ako jednu z dištančných úloh v rámci programu inovačného vzdelávania (PIV) s názvom Didaktické reflektívne komunity. Transkripcia a jej analýza boli predmetom spoločného rozboru autora nahrávky (t.j. mentora-facilitátora protokolu) a lektora PIV s cieľom skvalitnenia ďalších stretnutí na báze reflektívnych protokolov.

Samotná analýza sa zameriavala na typy problémov vyučovacej praxe, ktoré učitelia prinášali do spoločnej diskusie, kvalitu popisu týchto problémov zo strany prezentujúceho učiteľa (presnosť, obsažnosť, závažnosť, autenticita); typy otázok, ktoré učitelia kladli a odpovedí, ktoré prezentujúci poskytoval – ich adekvátnosť z hľadiska fázy, v ktorej sa protokol aktuálne nachádzal, ale najmä ich kvalita v zmysle hĺbky reflexie; na otázky riadenia protokolu z pohľadu facilitátora – jeho komunikácia, miera zasahovania a primeranosť vo vnášaní vlastných pohľadov na vec, možnosti ovplyvňovania kvality reflexie; ale aj na prvky atmosféry a dynamiky samotnej skupiny, ktoré ovplyvňovali obsah reflexie. Kvalitu reflexie konceptualizujeme prostredníctvom teoretického rámca štyroch stupňov (Larrivee 2008): a) predreflektívna úroveň; b) povrchná reflexia; c) pedagogická reflexia; d) paradigmatická reflexia. Kri-

tériami, ktoré rozhodujú o raste kvality reflexie, sú najmä schopnosť zaznamenať významný jav, ktorý má dopad na vznik alebo riešenie prezentovaného problému; schopnosť prepájať vlastnú skúsenosť a prax s adekvátnym teoretickým rámcom a schopnosť priniesť nový pohľad na problém v zmysle inej paradigmy (t.j. schopnosť konštruktívne kritizovať vlastné dlhodobou naučené schémy v prístupe k vyučovaniu v triede a pod.).

Čiastočné výsledky takto poňatej analýzy prezentujeme v nasledujúcej časti príspevku.

Výstupy analýzy praxe používania reflektívnych protokolov

Rola facilitátora

Kľúčovou úlohou priebehu reflektívnych protokolov je facilitácia procesu kolegiálnej diskusie tak, aby prišlo ku skutočnej participácii každého účastníka, vyváženosti pohľadov, a napokon rastu vzájomnej dôvery. Zároveň facilitátor berie na seba zodpovednosť dbať na dodržanie pravidiel vybraného protokolu a v prípade potreby usmerňovať diskusiu primeranými otázkami a komentármi, aby zostala vecná a zameraná na jeden konkrétny problém. Nasledujúca ukážka predstavuje úplný úvod stretnutia, v ktorom facilitátorka vysvetľuje, čo sa bude diať a s akými pravidlami a zásadami sa účastníci stretnú.

F	Dobre teda, tak ja vás tu vítam. <i>((úsmev, aj ostatné kolegyně sa usmievajú))</i> Som rada, že sme tu v takej milej šestici a vlastne začneme hneď (.). Tak v skratke zhutním, ako bude prebiehať ten protokol a potom vlastne príde Lucka na rad, čiže (.). Dôležité sú zásady toho, čo sa nás dnes týka. Asi aj viete, asi vás to neprekvapí, že nejdeme v podstate kritizovať Luckinu prácu, ale ideme sa pokúšať nájsť nejaké podnety na riešenie nejakého problému didaktického, ktorý sa týka žiakov. Čiže chceme kvázi zmeniť pozíciu žiaka, či jeho šancu sa viac naučiť a budeme potom Lucke dávať také že kritické ale konštruktívne pohľady na situáciu alebo ten daný problém, ktorý nám predstaví. Ale rovnako sú dôležité tie povzbudzujúce pohľady, hej, že aj pochváliť to, čo je dobré a treba, aby to bolo také nejaké vyvážené, aby to nebol taký (.). také niečo deprimujúco-odrovnávajúce <i>((stále úsmev))</i> , ale má to byť praktické a pozitívne. <i>((kolegyně po celý čas pozorne počúvajú, občas sa usmejú))</i>
----------	--

Ako vidno, facilitátorka napĺňa svojou komunikáciou hneď dva ciele: dosahuje príjemnú vstupnú atmosféru (úsmevom, štylistikou, oslovením kolegýň ako „milá šestica“ a pod.) a zároveň v primerane neformálnej štylistike predstavuje zámer stretnutia a niektoré pravidlá (text prepisu ďalej pokračuje). Dôležité je, že smeruje fókus celej skupiny na vzdelávacie potreby žiaka, čím posilňuje u prezentujúcej učiteľky pocit pohody a znižuje prípadné pocity stresu z „hodnotenía“ jej samej ako učiteľky. Na druhej strane zdôrazňuje aj úlohu dokázať ponúknuť konštruktívne kritické podnety, čím preventívne rieši častý problém učiteľov v bežných diskusiách, kedy sa vyhýbajú vyjadreniam, ktoré subjektívne považujú za ohrozujúce, čím sa diskusia stáva vágnou a neplodnou.

Naproti tomu úvod protokolu v podaní inej facilitátorky vyvoláva dojem prílišnej formálnosti a nenapomáha uvoľňovať možné napätie v skupine učiteľov.

F	Dobrý deň, tak ja vás vítam na dnešnej didakticko-reflektívnej komunite a chceli by sme vyriešiť problém zo slovenského jazyka. Poprosím vás, aby ste vždy dodržiavali presne tie jednotlivé parametre jednotlivých častí, aby sme sa zbytočne nezdržovali a aby sme mohli ten problém danej triedy vyriešiť. Tak teraz vás poprosím, pani učiteľku prezentujúcu, aby prečítala svoj problém. Nech sa páči.
----------	---

Zvolené slová majú moc ovplyvniť mentálne a emocionálne nastavenie všetkých účastníkov. Je rozdiel povedať „aby sme sa zbytočne nezdržovali“ a povedať „obmedzený čas nás v dobrom slova zmysle núti, aby sme boli koncentrovaní na vec a vedeli veľmi rýchlo vyjadriť svoje myšlienky bez nadbytočných omáčok...“.

Ale, prirodzene, platí aj opačný smer vplyvu. Ak v škole prevláda klíma napätia alebo skepsy voči niektorým metódam, učitelia dávajú facilitátorovi takýto stav rôznymi kanálmi najavo a on tak vo svojej verbálnej či neverbálnej komunikácii zrkadlí svoje vnímanie situácie. Preto je nanajvýš vhodné, aby zavádzanie protokolov do praxe reflexie učiteľov v danej škole malo jasnú podporu vedenia a dialo sa postupne, od malých počtov odhodlaných a dobre mentálne nastavených učiteľov, cez postupné zvyšovanie miery zapojenia, až k zahrnutiu všetkých a systematickému využívaniu protokolov.

Ak rolu facilitátora zastáva človek s formálne vyšším statusom, než majú ostatní členovia skupiny (napr. riaditeľka školy alebo vysokoškolský pedagóg pri skupine študentov), potom môže jeho vstup do reflektívnej diskusie účastníkov zbytočne pribrzdiť ich dynamiku, jeho zásah môže byť kontraproduktívny.

V nasledujúcej sekvencii pôsobí v role facilitátora vysokoškolská pedagogička, ktorá pomáha študentkám učiteľstva – praktikantkám reflektovať ich prax. Diskusia medzi prezentujúcou študentkou a jej spolužiačkami prebieha plynule až do zásahu pedagogičky. Študentky riešia problém nadmerne vyrušujúceho žiaka, ktorý je mimoriadne aktívny a reaguje na každý jeden podnet. Vo fáze ujasňujúcich otázok sa jedna spolužiačka (U1) pýta a prezentujúca študentka (P) odpovedá.

U1	Ešte mám asi otázku, či nevieš o tom, že by mal nejakú poruchu pozornosti...
P	Nemal, lebo teda ma upozornili vyučujúci, že on je taký aktívny a (.) motivovaný (1) Poruchu nie.
F	A bol niekedy aj na nejakom vyšetrení? Či nevíete o tom?
P	O tomto neviem, aj keď viem, že na škole sú aj (.) pani asistentky a aj pani psychologička teda pracuje s niektorými žiakmi, tak si myslím, že (1) minimálne vyučujúci nevideli nejaký dôvod k takémuto vyšetreniu. (4)
F	Dobre. A ste spomínali, že ste ho aj skúšali prerušiť. Mohli by ste nám popísať, ako ste ho skúšali prerušiť?

Facilitátorka sa pokúša o upresnenie odpovede prezentujúcej, no po jej odpovedi nastáva 4-sekundové ticho (najdlhšie v doterajšom priebehu protokolu), ktoré naznačuje vznik malej psychosociálnej prekážky na strane študentiek. Pauzu sa preto rozhodne zaplniť svojou ďalšou otázkou facilitátorka. V skratke, facilitátor by mal vždy rozumne zvažovať mieru, do akej sa obsahovo zapojí do prebiehajúcej diskusie a riešiť dilemu medzi skvalitnením diskusie cez vlastné zapojenie sa a uprednostnením fluencie v rozhovore účastníkov.

Akokoľvek, facilitátor rieši v priebehu protokolu **celý rad dilem**, ktoré ani nie je možné vyčerpávajúco vymenovať. Medzi častými problémami sa objavujú napríklad, že sa účastníci nedržia protokolu, t.j. kladú neprimerané otázky v danej fáze; majú silný sklon začať hodnotiť alebo sa, naopak, zdráhajú ponúknuť kvalitnú a autentickú spätnú väzbu; predstavenie problému praxe zo strany prezentujúceho učiteľa ide príliš do šírky alebo mimo tému alebo je veľmi strohé a chýbajú mu detaily (pozri ukážku v nasledujúcej časti). Účastníci niekedy presunú zodpovednosť za riešenie problému na jedného „experta“, čím sa limituje skutočné porozumenie problému praxe. A napokon, niektorí účastníci odmietajú (otvorene alebo skryto) participovať, čo môže mať rôzne podoby – od pasívnej rezistencie (zámernej pasivity, ktorá má byť ostatným viditeľná) cez „testovanie procesu“ (zámerne kladenie otázok mimo súvislostí protokolu) až k otvorenému odmietaniu (spochybňovaniu zmyslu činnosti, authority facilitátora a pod.).

Z vyššie uvedeného je možné vyvodit, že rola facilitátora je kľúčová, vyžaduje prax a rastové nastavenie mysle (Dweck, 2017), len málo učiteľov sa cíti byť pripravenými ju realizovať. No odporúčame, aby si ju postupne osvojilo čo najviac učiteľov v škole, pretože spätne im porozumenie komplexnosti tejto roly pomáha meniť prístup, byť vecnejším a aktívnejším v role účastníka.

Predstavenie problému vyučovacej praxe a didaktické jadro

Kvalitu priebehu reflexie významne predznamenáva to, ako presne a detailne je popísaný problém vyučovacej praxe prezentujúcim učiteľom. Nasledujúca ukážka je citáciou z prepisu nahrávky jedného stretnutia. Napriek tomu, že pre fázu prezentácie problému je v danom protokole vyhradených päť minút, pani prezentujúca učiteľka sa mu venovala veľmi krátko, menej ako minútu.

P	<i>((veľmi formálne, číta z papiera))</i> Deti si opakovane čítajú literárny text na hodinách čítania, ale nerozumejú mu a nevedia informácie z neho ďalej aplikovať. Ako zlepšiť ich porozumenie k čítanému textu?
F	Hm, teraz vás poprosím, pani učiteľka, aby ste popísali kontext, resp. tú situáciu, v akej vnímate tento problém na hodine. (3)
P	Takže, väčšinou to je, ak majú nejakú úlohu, zadanie po prečítaní textu, aj keď opakovane tie deti čítajú text, aj doma, napríklad trikrát – že v škole, doma za úlohu a v škole – a aj tak nevedia aplikovať informácie z toho textu v nejakej ďalšej úlohe.

Príliš zjednodušené predstavenie problému necháva nezodpovedaných veľké množstvo otázok, napr. problém sa týka všetkých žiakov, alebo len niektorých? Objavuje si pri akomkoľvek texte? Ktoré učebné zdroje a texty používa? Prečo? Aké metódy pri čítaní textu a jeho spoločnej analýze so žiakmi pani učiteľka preferuje? Ako presne vyzerá ten moment, podľa ktorého vie povedať, že “žiaci nevedia aplikovať informácie z textu”? Aké aplikačné úlohy zadáva? Má pri sebe a dokázala by ostatným učiteľom ukázať konkrétny text a prípadne zadanie, ktoré na jeho základe žiakom dala? Ako presne na tento text a zadanie žiaci reagovali?

Čím bude popis problému konkrétnejší, tým jednoduchšie sa doň vnoria ostatní účastníci a tým presnejšie otázky sami budú vedieť klásť prezentujúcej učiteľke v nasledujúcich fázach protokolu.

Ak je problém praxe popísaný povrchno, vzniká tendencia odvádzať pozornosť od didaktického jadra a presúvať ťažisko diskusie k sekundárnym témam, ktoré nemajú potenciál skvalitňovať samotnú vyučovaciu prax učiteľa. **Didaktické jadro** možno popísať ako vzťahy v štvoruholníku obsah – metóda – reakcia žiaka – interakcia medzi žiakmi (porov. Slavík et al. 2017). Inými slovami, v didaktickej reflexii nám ide predovšetkým o porozumenie vzťahov medzi cieľmi učiteľa, tým, ako formuluje inštrukcie a zadania pre žiakov a tým, ako žiaci zadanie interpretujú, t.j. čo naozaj na hodine robia. Práve rozoznávanie jemných rozdielov medzi týmito procesmi tvorí veľmi dôležitú časť didaktickej reflexie. Ak diskusia učiteľov nevedie k odkryvaniu týchto súvislostí, hrozí jej, že spadne do pasce riešenia sekundárných záležitostí. Táto hrozba je o to vyššia, o čo menej kvalitne je opísaný problém vyučovacej praxe.

V neskoršej fáze vyššie popisovaného stretnutia potom zaznievali nasledujúce úvahy diskutujúcich učiteľov:

F	Takže čo by sme vedeli zabezpečiť alebo urobiť, aby tie deti radšej čítali? Aké možnosti by sme im mohli nachystať? (1)
U2	Vytvoriť nejaký priestor k tomu (.) alebo nejakú miestnosť so sedačkami, nejakú (.) odpočinkovú miestnosť alebo ako by som to nazvala, kde by teda mali dostupnú tú knižnicu a vedeli si vybrať a (1) čítať niečo. (1) Nejaký možno, neviem či zrovna krúžok, ale niečo také (.) ku výchove.
F	Áno, dobre. A teraz keď vezmeme technickú a praktickú stránku veci, tak do tej knižnice by kedy chodili tie deti podľa toho, čo navrhujete? (2)
U2	No tak, buď po škole alebo mať tam možno nejaký priestor, nejakú hodinu...
U3	Možno nejaké posilnené hodiny...

Účastníci majú záujem pomôcť svojej kolegyni, no namiesto detailného riešenia priebehu hodiny, analýzy textov na čítanie a techniky vyučovania čítania, diskusií o formuláciách zadaní pre žiakov, či zvažovania aplikačných úloh pre zisťovanie porozumenia textu, sa venujú podpornej infraštruktúre, čím sa vzdalujú od didaktického jadra problému.

Preto je potrebné už v úvode dbať na kvalitný opis problému praxe, pričom aj v tejto fáze hrá významnú úlohu facilitátor.

Nasledujúca sekvencia ukazuje prezentáciu problému zo strany učiteľky (P), ktorý sa odohrával v rámci protokolu v trvaní sedem minút, t.j. o dve minúty viac, než predpisuje protokol.

P	V tomto školskom roku som začala učiť päťky, (.) asi po dvoch rokoch piate ročníky, dve učím (.) hm, biológiu, nie matematiku, ale biológiu a (.) napriek tomu, že sú to vlastne dve triedy, človek by si myslel, že tam síce nejaké rozdiely budú, ale nemali by byť až také výrazne rozdielne tie triedy, tak mi tam vyskočil veľký rozdiel (1) Tú 5. B, ktorú chcem teda riešiť ako didaktický problém, je v tom, že ja ju síce mám častejšie, pretože jej menej odpadáva ako v 5. C, ale na počudovanie hm (.) vôbec, mám problém s nimi spolupracovať s tým, že oni nevnímajú, nepočúvajú.
----------	---

<p>P</p>	<p>Je to trieda, to ma teraz naposledy dostalo, lebo nerobievame iba raz za uhorský rok projekt, ale robili sme už taký veľký projekt druhýkrát, predtým sme malé projekty robili tiež a vlastne robili ho v rámci skupín, podobným spôsobom, keď sme sa učili, že ako sa to bude robiť, a (.) s tým, že ešte mali aj spísané všetko na interaktívnej tabuli, aby sa vedeli postupne kontrolovať, mali odporúčania popísané, akým spôsobom majú spolupracovať v rámci skupiny, že si môžu prácu rozhodiť, rozdeliť, napriek tomu (.) výsledok, čo sa týka toho, bol (.) bol, hm (.) veľmi slabý. Priam (.) bol na úrovni, ako keby ešte nemali byť na druhom stupni a (.) aj ich spolupráca a ich (.) schopnosť sústrediť sa, lebo bola to vlastne dvojhodinovka, ich schopnosť sústrediť sa bola (.) hm, hrozne nízka.</p>
<p>P</p>	<p>Nedokážu udržať koncentráciu dlhšie ako takých 5 minút a potom už začnú rozprávať, hm, ako také osy. Ani nie žeby diskutovali medzi sebou k <u>projektu</u>, oni sa začnú rozprávať úplne o niečom inom <i>((široko gestikuluje rukami))</i>, začnú riešiť, (.) ja neviem, aký budú mať dom, akého budú mať frajera a čo budú, keď... Oni sú proste (.) Oni akonáhle idú do skupinovej práce, tak v tom momente si (.) hm, vyberú svoju činnosť, ktorú si akože (.) zadelili sami, ale proste (.) nebudú spolupracovať.</p>
<p>P</p>	<p>Ak ich aj človek manažuje, lebo však vlastne chodí od jednej skupinky k druhej skupinke, na chvíľku sa otrepú, začnú pracovať, ale nedokážu sa sami kontrolovať. Oni keď majú napríklad, hm, keď mali dokončovať (.) ten projekt mal trvať 4 hodiny, hm, 3 hodiny plus dve hodiny prezentácie. A ja keď som videla tie výsledky, tak som (.) hm, naozaj ma pochytilo zúfalstvo, že to boli stratené tri hodiny <i>((mimika aj dôrazne na slová vyjadrujú, že ide o autentický problém, stále silne afektívne prežívaný))</i> Dajme tomu, vyhodene to všetko... (.) Povedala som im 'Teraz ideme kompletizovať všetko dohromady, <u>chodte bod po bode</u>, ako vidíte na tabuli interaktívnej popísané, <u>kontrolujte</u> si to. V tej triede je ich, koľko, dvadsať detí, Vierka? [U3: Dvadsaťštyri?; U1: Dvadsaťštyri] Dvadsaťštyri detí a ja som tam našla jednu žiačku, ktorá (.) <u>chvíľku</u> to robila, zvyšok ma ani <u>nevnímal</u>.</p>
<p>P</p>	<p>Oni nedokážu vnímať <u>mňa</u>, sú schopní, keď ja sa rozprávam s jedným žiakom konkrétnym, poviem meno, on mi aj odpovedá, sú schopní traja ďalší sa naňho otočiť a rozprávať mu niečo cezo mňa. (.) A toto máme ale pravidelne, ja som sa s tým ešte nestretla za svoju prax (.) akože (.) <u>ani raz</u>. Hm (.) je pravda, že (.) hm, teraz mi to tak veľmi (.) hm, vyskočilo, tento problém, kvôli tomu, že to bola vlastne skupinová práca, projekt a dlhodobejšia, ale myslím si, že (.) za polroka v piatom ročníku by to takto nemalo vyzerat.</p>

P	Ono, <i>((uvolnene mávne rukou))</i> nakoniec sme to ukleпали, aj si to odprezentovali, aj porozprávali, akože naučiť sa to naučili, ale tá spolupráca ich je strašná. Ja si nev(.), s týmto mám problém nejako ich ukočírovať, lebo teda musím ísť bod po bode a to musím <u>každú sekundu</u> , aby ich človek k niečomu viedol. (3)
F	Dobre, tak teraz skús naformulovať ten tvoj problém. Nejakú <u>otázku</u> , na ktorú my budeme odpovedať a snažiť sa ti pomôcť. [P: môj problém je] V čom máš teda problém?
P	Môj problém vidím v (.) akým spôsobom upútať pozornosť piatakov a (.) ich pozornosť a hm (1) donútiť ich, alebo (.) nie že donútiť ich, ale udržať ich pozornosť a zároveň <u>naučiť</u> ich, ako <u>plniť</u> bod po bode svoju prácu. (.) Rozdeliť si to na určité body a pekne si ich sledovať. Čiže nejaký postup práce, k niečomu takému ich doviest. (3)
F	<i>((F pomaly vyslovuje, overujúc si porozumenie))</i> Takže, akým spôsobom udržať <u>pozornosť</u> , hm, (.) <i>((F si zapisuje na papier))</i> pozornosť žiakov (3) žiakov. Plus ja som tam počula skupinovú prácu a projekt, teda ako udržať pozornosť počas projektu
P	A schopnosť pracovať podľa určitých pokynov (.) zadeliť si prácu.
F	<i>((opakuje, zapisujúc si))</i> a schopnosť pracovať podľa určitých pokynov, hm (1)
F	Ja som tam počula aj skupinovú prácu a projekt [P: áno] to znamená, že mohlo by to byť aj tak, že akým spôsobom udržať pozornosť žiakov počas skupinovej práce v rámci projektu?
P	<i>((silne súhlasne prikyvuje))</i> áno, v rámci projektu, môže byť aj tak.
F	Hej. Takže (.) ktorá otázka by ti viac vyhovovala? (2)
P	Hm, (.) schopnosť udržať pozornosť a spolupracovať počas práce na (.) projekte v skupine.
F	Takže počas skupinovej práce v rámci projektu. Ešte raz si to povieme. (2) Takže náš problém je - hľadáme <u>odpovede na otázky</u> <i>((precízne pomaly vyslovuje))</i> akým spôsobom udržať <u>pozornosť</u> žiakov a schopnosť <u>pracovať podľa určitých pravidiel</u> počas <u>skupinovej práce</u> v rámci projektu.
P	<i>((súhlasne prikyvuje))</i> Tak. Áno. [F: Tak ďakujem veľmi pekne, tak začína ďalšia fáza...]

Napriek rýchle ubiehajúcemu času a prekročeniu časového limitu zo strany

prezentujúcej učiteľky považovala facilitátorka za dôležité nepodceniť túto fázu a investovať dve minúty pre korektné ujasnenie spoločného chápania problému v celej skupine. Uvedená ukážka ale ukazuje omnoho viac, než len obsažnosť popisu problému praxe zo strany prezentujúcej učiteľky a schopnosť facilitátorky v správnej miere trvať na jeho finálnej formulácii. Prezentujúca učiteľka prejavuje veľkú otvorenosť („*A ja keď som videla tie výsledky, tak (...) naozaj ma pochytilo zúfalstvo, že to boli stratené tri hodiny*“), necíti obavy pred kolegyňami (vrátane riaditeľky, ktorá je facilitátorkou) vyjadriť istú bezmocnosť. Spolu s rozsahom a detailnosťou popisu to svedčí o zavedenej **reflektívnej kultúre** na danej škole. Učítelia sú zjavne zvyknutí takýmto spôsobom zdieľať svoje skúsenosti, odkrývať problematické momenty a neprežívať pri tom prítomnosť riaditeľky ako ohrozujúcu ich status či hodnotenie. Sú zameraní na problém žiakov, vedenie je pre nich dôveryhodné, čo im spolu napomáha prekonávať možné sociálno-emocionálne prekážky autentického predstavenia problému.

Kvalita otázok

Ako možno dedukovať aj z predchádzajúcich ukážok, efektivita reflektívnych protokolov stojí a padá na dobrých otázkach. Protokoly sú zväčša napísané tak, aby viedli od jednoduchších otázok k zložitejším, od deskriptívnych, cez reflektívno-analytické, až k metareflektívnym. Jedným z tristných, ale možno neprekvapivých zistení našich analýz je, že učítelia majú ťažkosti formulovať prehlbujúce (pozri 4. krok v horeuvedenej schéme protokolu), skutočne analytické otázky, smerujúce k odkrytiu viacerých vrstiev prezentovaného problému, opierajúce sa o dobrý teoretický prehľad.

V niektorých prípadoch nejde o autentickú otázku, ale o návod, skryté odporúčanie vyslovené vo forme otázky. Ukazuje to sekvencia, v ktorej sa takejto chyby dopúšťa priamo facilitátorka. Prvá časť jej otázky dáva možnosť prezentujúcej učiteľke uvažovať a prehlbujúco odpovedať, druhá časť je však už konkrétnym návodom.

F	Myslíte si, že ak by ste ich dlhšie učili v tejto triede, povedzme celý rok, že by tam mohla nastať nejaká zmena z jeho strany? Že by ste tak permanentne naňho vplývali, tak ruší nás to, že by ste tak cielene s ním pracovali, že či by tam mohla nastať nejaká zmena.
----------	---

Takýchto príkladov je veľmi veľa.

Robíte niečo ako prestávky, aby deti vedeli, čo nasleduje? ...aby pracovný list nebol pre nich strašiak? ...aby nemali stres?

A keby si venovala týždeň len týmto úlohám, zameraným na tento problém?
Nie je to tak, že viac textu deti rozptyľuje? Nebolo by lepšie skrátiť ten text?

V mnohých prípadoch sa v prehlbujúcej fáze protokolu odráža fakt, že účastníci dostatočne nevyčerpali základné deskriptívne otázky v predchádzajúcej fáze a tak sa znovu a znovu vracajú k ujasňovaniu si porozumenia kontextu prezentovaného problému. Táto záležitosť zasa súvisí, ako sme uviedli vyššie, s nekvalitným vstupom na strane prezentujúceho učiteľa. Naopak, ak prezentujúci učiteľ priniesol metodologicky správny opis problému a ujasňujúce otázky sú dobre zodpovedané, umožňuje to účastníkom otvárať pri analýze rôzne pohľady a skutočne prehlbovať pochopenie problému. Takýchto prípadov je však málo. V jednom z nich účastníčka protokolu (U4) rozširuje pohľad prezentujúcej (P) na to, ako nazerať na problém, že najrýchlejší žiaci nedostávajú na hodinách matematiky osobitnú spätnú väzbu.

U4	Kritérium náročnosti <i>((gestikuluje))</i> je len jedno z kritérií na hodine, podľa ktorých by sme to mali nejak (.) navrhovať a riešiť, ako naplávať hodinu (.), žeee (1) či si rozmýšľala nad nejakou zmenou, variabilitou tých postupov. (1) že či vždy treba to riešiť len podľa toho, že naozaj len tie, hm, zamerať sa na ten stred, či tak ako si sa vyjadrila, či neexistujú iné možnosti..."
P	...čo sa týka toho konceptu, tak akože samozrejme, nie každá hodina je taká, že každý si ide svojím tempom, že toto sú skôr také (.), toto, toto býva problém, keď sa precvičuje nejaké učivo, riešili sa nejaké problémy, úlohy a tak. Tak akože už keď nejaká jedna téma je vysvetlená, rozobratá, pochopená, tak keď sa potom (.) však ku každej téme treba, treba aj nejaké precvičovanie, tak skôr, skôr na tých hodinách, kde sa teda precvičujú tie príklady, tak tam je to také, že kto chápe, tak, tak má pocit, že ide to, ide to pomaly, tak preto má možnosť ísť aj na tie ťažšie príklady, kde teda tie sú naozaj koncipované tak, že (.) že sú aj, aj náročnejšie na, na čas, že teda trvajú dlhšie, aj tam treba viacej toho logického rozmyšľania pri nich zapojiť. (2) Tak neviem, či (.) či, či toľko stačí, Evka? [U4: áno, áno, ďakujem <i>((úsmev))</i>]

Uvedená sekvencia ukazuje, že ani vhodná prehlbujúca otázka nezabezpečí zdarný výsledok analýzy, ak skupina nevytrvá v jej dôslednom doriešení, zodpovedaní. Prezentujúca učiteľka dostala možnosť zväziť manažment činnosti na hodine, ktorý by bral do úvahy aj iné roly, ktoré môžu zastávať najšikovnejší žiaci, odpovedá však len na úrovni deskripcie. Kolegyňa, ktorá jej položila otázku, však už nadväzujúcimi otázkami nedotiahla myšlienku do konca

a uspokojila sa s prvou odpoveďou prezentujúcej. Dialóg zároveň mohol viesť až k odkrytiu paradigmaticky odlišných pohľadov na stratégie vyučovania (Pasch 1998) alebo na otázky personalizácie vzdelávania.

Kritická analýza a profesijný jazyk učiteľstva

Zhrňujúco, jednou z najvýznamnejších výziev pre posilnenie kvality didaktickej reflexie je práca učiteľa na presnom profesijnom jazyku. Často sa v reflexii neodráža poznanie o metódach a prístupoch pri riešení pedagogických situácií či už z literatúry, absolvovaných školení alebo v rámci vlastného jazyka profesijnej komunity učiteľov, ktorý vznikol pri zavádzaní nejakej celoškolskej inovácie. Učitelia sa spravidla spoliehajú na vlastnú skúsenosť, ktorú verbalizujú praktickým jazykom.

F	Dobre. A ste spomínali, že ste ho aj skúšali prerušiť. Mohli by ste nám popísať, ako ste ho skúšali prerušiť?
P	(2) Ja som sa veľmi snažila vždycky, aj keď nielen pri ňom, keď aj niekto druhý povedal niečo, čo nebolo správne, alebo to bolo trošku, povedzme, od veci, tak (.) dáke znamenie, že (.) ok, ďakujem za túto myšlienku, ale že teraz nás to, že nie až tak zaujíma a že (.) by sme sa odviekli nejak preč, no, kde nechceme ísť. Čiže takto som sa asi snažila, len nejak (1), že na začiatok mu poviem, že super, ale nie je to to, čo tu chceme teraz riešiť a tak (1), ale väčšinou ak som začala takto, tak on ešte ďalej pokračoval. (.) Čiže potom už som bola párkrát aj taká, že (.) no dobre, ale nevyrušuj nás. Ruka bola hore? Prečo sa aspoň neprihlásiš. Už som aj zvýšila trošku hlas, že už som išla aj tak ráznejšie, pretože som videla, že (1) tá príjemnejšia metóda, alebo ten príjemnejší prístup nefungoval (.)
U1	A boli tam aj momenty, kedy si ho tak trošku (1) nechcem povedať odignorovala, ale ako keby si si nevšímala, že...
P	Áno. Musím povedať, že áno. Napríklad, keď som na tabuľu niečo vysvetľovala, ukazovala som čosi a on mi skočil do reči, tak (.) vtedy už som to aj ja tak riešila, že (.) akože ho nepočujem a (.) keď tak som povedala, keď tak som zdôraznila ešte raz, čo hovorím, aby som ho tak prebila, že (.) ako na znak toho, že, že (.) teraz rozprávam ja. (.)
U3	Mňa by ešte zaujímalo, keď si zvýšila ten hlas, či tam nastal nejaký rozdiel. (2)
P	(1) hm, (.) minimálne som počula seba, a nie jeho ((slabý úsmev)), tak asi.

Interakcia medzi prezentujúcou učiteľkou a ostatnými účastníkami dokumentuje potrebu prehĺbiť teoretickú bázu v riešenej oblasti, napr. z pohľadu manažmentu triedy (Cangelosi 1994), metód behaviorálneho ovplyvňovania (Fontana 1997), či iných pedagogicko-psychologických postupov a ich zdôvodnení (Čáp a Mareš 2007; Dinkmeyer a McKay 1996). Na druhej strane, spontánne úvahy študentov učiteľstva uvedené v sekvencii, ktorým chýba profesijný jazyk, môžu významne napomôcť vysokoškolskému pedagógovi diagnostikovať úroveň ich odborných poznatkov. Vďaka tomu dokáže pedagóg presnejšie nastavovať obsahy ďalšieho vyučovania v didaktike tak, aby reagovali na skúsenosť študentov z praxe. Analogicky by to malo platiť aj o bežných kolektívoch skúsených učiteľov. Protokoly im môžu napomôcť objaviť poznatkové medzery a cielenejšie sa rozhodovať o smere obsahoch ďalšieho profesijného rozvoja.

V deštruktívnej verzii odpovede jedinou cestou pre učiteľa, ako sa zbaviť pocitu zlyhania, ktorý vyplýva z rozporu medzi teóriou a praxou, je prispôbiť sa všeobecnému diskurzu prítomnému medzi učiteľmi a začať považovať učiteľské vzdelávanie za odtrhnuté od reality a teóriu za odtrhnutú od praxe. Riešenie však nespočíva v zavrnutí teórie, ale v tom, aby učiteľ dostával príležitosť k teórii vlastnou analýzou konštruktivisticky prichádzať. V opačnom prípade hrozí prakticismus (porov. Slavík et al. 2017), t.j. fenomén, keď praktik jednoducho škrtne „nezrozumiteľnú“ teóriu a zostane v tacitnom móde neujasnených návykov a činností, na ktorých popis a porozumenie mu bežná terminológia nestačí. Práve odborne facilitovaná reflexia vytvára dostatočnú terminologickú bázu a je kľúčovým prostriedkom prepájania teórie s praxou. Rozlišuje sa tu pritom teória s malým t (jednoduché, konkrétne princípy veľmi blízke vlastnej skúsenosti učiteľov, ktoré im pomáhajú vnímať vyučovaciu situáciu tak, aby sa dokázali rozhodnúť, ako konať) a Teóriu s veľkým T (uceleňujúce konceptuálne poňatie, ustálené v odbornej literatúre). Práve neexistencia prepojenia medzi týmito dvomi typmi teórií vedie k tak často popisovanej priepasti medzi teóriou a praxou.

Pozitívom explicitného zachytenia uvedených spontánnych úvah študentov učiteľstva, ktorým chýba profesijný jazyk je, že môžu významne napomôcť VŠ pedagógovi diagnostikovať úroveň ich odborných poznatkov. Vďaka tomu dokáže pedagóg presnejšie nastavovať obsahy ďalšieho vyučovania v didaktike tak, aby odpovedalo na skúsenosť študentov z praxe.

Dôležitosť klímy učiteľského zboru a reflektívnej kultúry školy

Obsahovú naplnenosť a vôbec zmysluplnosť celého stretnutia na báze protokolov významne ovplyvňujú vzťahy medzi učiteľmi a ich vlastné chápanie zmyslu didaktickej reflexie. Ak sa tieto aktivity dejú v prostredí odporu alebo v atmosfére napätia, môže diskusia vyzeráť približne takto (čísla v zátvorke uvádzajú trvanie ticha v sekundách):

U1	O akom type textu hovoríme? Akademický alebo umelecký z čítanky?
P	Z čítanky (? – odpoveď je modulovaná do otázky)
U2	Koľkokrát ho deti čítajú?
P	Asi trikrát (? – odpoveď je modulovaná do otázky)
U3	V akom veku sú deti?
P	(veľmi potichu) Tretiaci.
F	Čiže ja trochu hlasnejšie - čiže deti sú tretiaci a jedná sa o aký text? Text z čítanky, hm. (8)
U2	Tento problém je dlhodobý, alebo...?
P	áno
F	Hm, čiže ide o dlhodobý problém. (8)
U1	Je pri niektorých textoch ten problém horší, alebo je to také konštantné? (6)
F	Z toho odsledovaného...
P	Asi konštantné, pri konkrétnejších deťoch napríklad (v hlase cítiť veľkú nechut' odpovedať) (3)
F	Hm, čiže pani učiteľka vníma problém hlavne pri niektorých deťoch a konštantne pri všetkých textoch a pri všetkých predmetoch (14)
F	Ešte máte nejaké otázky, (.) kde by sa dalo jednoducho odpovedať? (už žiadne otázky neprišli).

Z ukážky badať u prezentujúcej učiteľky silný blok voči role, v ktorej sa nachádzala. Odpovedala krátko, stroho, aj prostredníctvom paralingvistickej komunikácie dávala najavo nechut' z účasti na aktivite. Prípadne je možné jej komunikáciu interpretovať tak, že pociťovala diskusiu o vlastnom probléme vyučovacej praxe ako mimoriadne stresujúcu.

Naopak, presne opačnú klímu v učiteľskom zbore, resp. atmosféru pri realizácii protokolu, odzrkadľuje sekvencia, ktorú sme uviedli v našom článku ako prvú (v časti o role facilitátora). Priateľská atmosféra, v rámci ktorej ale zároveň učiteľia dokážu ponúkať vecné, konštruktívne kritické podnety, t.j. nemajú obavy, že daný podnet by mohol byť prežívaný ako emocionálne ohrozujúci, či dokonca urážajúci alebo agresívny, je základom ochoty predniesť autentic-

ký problém, dobre ho popísať, vecne reagovať na otázky a podnety kolegov a napokon navrhnuté riešenia sa pokúšať skutočne zaviesť do vlastnej praxe.

Prínosy protokolov zo subjektívneho pohľadu účastníkov

Záznamy z poslednej fázy protokolov (debriefing, resp. metareflexia) odkrývajú často prekvapivé poznanie učiteľov o tom, že dokážu plodne reagovať aj pri riešení problémov učiteľa inej aprobácie. Reprezentatívne názory učiteľov po absolvovaní protokolov vyjadruje nasledujúca sekvencia.

U3	<p>Áno, ja som rada, že som tu ((úsmev)), lebo, ako jedna vec je tento konkrétny problém - ja, keď som o tom rozmýšľala, že vlastne (.), ako to celé prebieha táto facilitácia a toto všetko, tak som (.) rozmýšľala, že (.) hm, nevedela som si to predstaviť na nejakom konkrétnom probléme a ty si našla podľa mňa výborný problém ((úsmev)) že nie je to také, že hneď z prvej by nás to zvädzalo dávať tie riešenia, tie nápady, aj keď možnože áno, ale veľmi sa mi to páčilo a samozrejme, ten samotný problém je veľmi dobrý, že zažívame to vlastne bežne. A páčilo sa mi aj to krokovanie, aj to vedenie vlastne. Takže ja by som nielen Lucke poďakovala, ale aj Dagmar ((úsmev)), že naozaj si si to strážila veľmi pekne, aj si nás zastavila, keď sme sa trošku vyhýbali tej ceste a mne sa to celkom páčilo, že (.) už vlastne rozmýšľam nad tým, že je to spôsob, akým komunikovať vlastne aj nejaké problémy, ktoré máme aj v triede alebo aj (.) proste takéto pedagogické problémy. Ďakujem.</p>
U4	<p>Ja ďakujem tiež. A to je vec, ktorá podľa mňa (.) mne osobne chýbala v zmysle takej že - ja by som to brala aj častejšie možno v rámci PK a tak, že rozobrať si takéto veci, problémy, ktoré máme (.), lebo už som aj zažila, že Dagmar napr. prišla s nejakým nápadom práve s rozdelením triedy na skupiny, hlavne tam, kde mám 16-tich ((úsmev)) [F: mne sa to osvedčilo veľmi] Takže ďakujem pekne, mne ako, aj pre seba som si niečo zobrala z tej diskusie.</p>
P	<p>Ja som chcela iba to, že Evka hovorila, že v rámci PK. Mne sa práveže páči, že ste tu boli z rôznych PK, že aj jazykári, aj Andrejka s dejepi- som a tak, že nielen matematikári, lebo matematikári môžeme mať taký svoj jeden pohľad na to, ale že vlastne takto sa tu stretnú pohľady na ten nejaký problém z rôznych vlastne častí tých PKčiek [U1: Aj systémová, Lucka, naozaj, systémová chyba merania to môže byť, naozaj, že...] Áno, áno, takže mne sa páči akože že to bolo takto, že <u>rôznorodá</u> skupina, ktorá vlastne diskutovala o nejakom probléme alebo teda nejak sa zaoberala nejakým problémom.</p>

Záver

Cieľom príspevku bolo poskytnúť čitateľom vhľad do problematiky reflektívnych protokolov. Jednotlivé sekvencie boli na základe analýzy dát vybrané tak, aby sme prostredníctvom nich mohli nielen popísať priebeh, takpovediac formálnu stránku protokolov, ale zároveň odкрыli ťažiskové momenty rozhodujúce o úspešnosti kooperatívnej reflexie. Najvýznamnejšími čiastkovými závermi doterajšieho, stále prebiehajúceho výskumu, sú výzvy pre skvalitnenie kladenia otázok v smere prepájania aktuálneho zážitku a učiteľskej skúsenosti s poznatkami z teórie, ktoré môžu adekvátne pomôcť vysvetliť a riešiť. Celkovo je potrebné zvýšiť ambíciu učiteľov v odbornom profesijnom raste. Nemáme tu na mysli parciálne poznatky o technikách vyučovania, konkrétne praktické tipy pre obohatenie bežnej výučby. Ide nám najmä o to, nadobúdať komplexnú kompetenciu odborne reflektovať vlastnú vyučovaciu prax – od uvažovania nad technikami výučby, cez komplexné prístupy opreté o dobre porozumenú teóriu, až k paradigmatickým otázkam. Sekundárnymi zisteniami našich doterajších analýz sú poznatky o významnej role facilitátora v procese skupinovej reflexie, klímy učiteľského zboru a reflektívnej kultúry školy. Ide o komplexnejšie podmienky úspechu, ktoré sa menia náročnejšie a v dlhšom horizonte v porovnaní so zavedením nejakej parciálnej techniky, ale majú o to významnejší dopad. O kultúrnom podmieňovaní a výzve prekonávať isté postojoyé prekážky v slovenskom učiteľstve referuje vo svojom príspevku Jozef Sopoliga (v čísle 3/2023).

Kolektív spoluautorov tohto monotematického čísla poskytuje školenia v implementácii reflektívnych protokolov. V súčasnosti najmä pre mentorov RCPU, ale je možné pre celé ucelené skupiny učiteľov otvoriť skupinu v programe inovačného vzdelávania „Didaktické reflektívne komunity“ poskytovaný prostredníctvom NIVaM, alebo je možné poskytnúť aj samostatný kratší workshop pre školské kolektívy. Program zahŕňa analýzu ukážok, aplikačné cvičenia a ich reflexiu, nácvik riešenia špecifických náročných situácií, ktoré môžu nastať v priebehu protokolov a predstavenie stupňov kvality didaktickej reflexie.

Zoznam bibliografických odkazov

- ALLEN, D. a T. BLYTHE, 2004. *The Facilitator's Book of Questions: Tools for Looking Together at Student and Teacher Work*. New York: Teachers' College Press. ISBN 978-0-807775-4-62
- BRESTOVANSKÝ, M. a K. KOTULÁKOVÁ, 2020. *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-568-0274-8.
- BRESTOVANSKÝ, M. et al., 2020. *Zuzana a jej škola. Príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-568-0275-5.
- BRESTOVANSKÝ, M., GROHOVÁ, V. a L. BARANYAI, 2022. *Príbeh učiacej sa školy*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. ISBN 978-80-565-1518-1.
- CANGELOSI, J., 1994. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-014-6.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DINKMAYER, D. a G.O. MCKAY, 1996. *Step: efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-92-5.
- DWECK, C. S., 2017. *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. New York: Robinson. ISBN 978-14-72139-9-55.
- FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- LARRIVEE, B., 2008. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. ISSN: 1470-1103.
- LEFSTEIN, A. a J. SNELL, 2014. *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge. ISBN 978-0-415618-4-41.
- PASCH, M., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-127-4.
- SLAVÍK, J., et al. 2017. *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8568-8.

Summary: The article explains the concept of protocols for didactic reflection of the problems of teaching practice. It lists the basic common characteristics of the protocols and a specific example of the progress of the selected protocol. The main part of the article deals with data analysis from the recordings of reflective protocols implementation in the practice of teachers in their own professional learning communities, or in the practice of mentors from regional teacher support centers, or university teachers in the reflection of the pedagogical practice of teacher students. Through the analysis of specific sequences, the key variables of the success or failure of cooperative reflection are uncovered and named. These include good understanding of the facilitator role, the presentation quality of teaching practice problem, which is the subject of reflection, the quality of questions from the participants, the level of professional language and, last but not least, the climate of the teaching staff and the current atmosphere in the reflective group.

SPOLOČNÁ DIDAKTICKÁ REFLEXIA PRI TVORBE A IMPLEMENTÁCII NOVÉHO ŠKOLSKÉHO KURIKULA

Viera Grohová, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Anotácia: *Pandémia nepriniesla do života škôl len obmedzenia, ale Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR umožnilo školám, aby mohli po prerušení vyučovania pilotne realizovať potrebné úpravy svojich rámcových učebných plánov a štandardov, a tak proaktívne reagovať na potreby svojich žiakov. V príspevku sú ponúkané odpovede na niekoľko otázok, ktoré sú pre úspešnosť zavádzania zmeny dôležité. Proces implementácie novej prípravy učiteľov, použitých postupov a spôsobov práce vám popisujeme ako didaktickú reflexiu nadobudnutej skúsenosti z dvojročného sprevádzania pilotných škôl.*

Kľúčové slová: *profesijné učiace sa komunity, riadenie zmeny, nástroje reflexie, didaktický dizajn, prirodzené učenie, učiacia sa organizácia*

Všetci sme boli predchádzajúce roky svedkami pandémie a účastníkmi situácie, ktorá zasiahla ľudí na celom svete. Neobišla ani školy a žiakov v nich. Ministerstvo vedy, výskumu a športu SR vedomé si naliehavosti potrebnej zmeny sa rozhodlo problémy v školách riešiť schválením Dodatku č. 8 k štátnemu vzdelávaciemu programu (ŠVP). Ten umožňoval školám prihlásiť sa do pilotného overovania a upraviť si rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy, a tak proaktívne reagovať na dôsledky mimoriadneho prerušenia školského vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020. Školy dostali príležitosť, aby si štandardy nastavené v tomto ŠVP do 3 cyklov, zapracovali do jednotlivých ročníkov a tak reagovali na potreby svojich žiakov.

Podpísaním spolupráce so Štátnym pedagogickým ústavom (dnes Národný inštitút vzdelávania a mládeže – NIVaM) im bol pridelený konzultant. Autorka príspevku pôsobila ako konzultantka v týchto školách: ZŠ pri 1. súkromnom gymnáziu na Bajkalskej v Bratislave, v ZŠ s MŠ I. Krasku v Trnave, Cirkevná spojená škola KAPA v Žiljine, Spojená cirkevná ZŠ v Nemšovej, Huncovciach, Bystranoch a neskôr i v ZŠ L. Podjavorinskej v Košiciach.

Ich odvahu pustiť sa do niečoho nového je dôležité oceniť. Vedúci zamestnanci týchto škôl sa rozhodli využiť túto príležitosť a optimalizovať život a chod svojej školy tak, aby sa z nej postupne stával jeden kompaktný organický celok, ktorý im umožní budovať školu ako učiacu sa organizáciu. Samotnú naliehavosť potreby zmeny vo vzťahu k žiakom školy cez úpravy učebných plánov a štandardov zdôrazňuje nielen Dodatok č. 8, ale je možné ju nájsť aj vo východiskách zmien kurikula pre základné vzdelávanie. Konkrétne ich nájdeme v dokumente *Vzdelávanie pre 21. storočie*, v ktorom sa hovorí o potrebe novej kurikulárnej reformy v základných školách. Jedným z dôvodov je aj to, že

sa aj napriek doterajším zmenám výsledky žiakov do dnešného dňa nezlepšili. (bližšie <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiskazmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>).

Z doterajších skúseností vyplýva, že realizovať zmenu v školstve či v škole je náročný a zložitý proces. Doteraz použitý spôsob ukazuje, že nesmie ísť o proces vnútený „zhora“, lebo je menej funkčný. Nové prístupy od nás vyžadujú hľadanie nových postupov a zároveň sa potrebujeme oprieť o model riadenia zmeny, ktorý sa v praxi už osvedčil. V práci so školami bol využitý model riadenia zmeny podľa Kottera (2015), ktorý pozostáva z ôsmich krokov. Hneď prvý krok nám umožňoval viesť so všetkými učiteľmi v zapojených školách dialóg, klásť si otázky, pomenovať si tie potreby, v ktorých by mohla škola začať rásť a budovať si svoju novú kultúru fungovania.

O čom sme sa s učiteľmi rozprávali a na čo sme prišli?

Rozprávali sme sa o výsledkoch výskumov, ktoré hovoria (Walterová 2015), že kým niekedy sa deti **báli bitky, tak dnes sa boja neúspechu v škole**. Trápia sa s vlastnou pozornosťou, majú problém komunikovať, stávajú sa závislými konzumentmi, prejavujú čoraz menšiu ochotu vynakladať energiu na dodržiavanie záväzkov. Často riešia záťažové situácie po vzore svojich virtuálnych hrdinov. V škole narastá šikanovanie a agresivita medzi žiakmi, žiakom a učiteľom i učiteľom a rodičom. Tento stav vyžaduje od nás, aby sme si ešte viac uvedomili, že dieťa sa osobnosťou nerodí, ale sa ňou stáva. Život počas pandémie nás upozornil ešte na jednu vec: súčasnej generácii detí už nestačí len vedieť riadiť si svoj čas (time management), ale potrebuje si osvojiť aj osobné riadenie (sebariadenie), potrebuje sa učiť rozvíjať a udržiavať si vzťahy s druhými. Ponúkanými situáciami im v škole môžeme vytvoriť na to vynikajúcu príležitosť. Spoločne s učiteľmi sme prišli na to, že tieto zistenia musíme považovať za fundamentálny základ, od ktorého by sa mala začať škola rozvíjať.

Ako prebiehajú profesijné učiace sa komunity (PUK)?

Ďalším krokom je zmeniť paradigmu a nastaviť víziu rastu školy vychádzajúcu z potrieb žiaka – ako model rastu školy z potrieb jej vlastného vnútra. Spoločnou víziou, ku ktorej sme so školami smerovali, je: Škola má byť časom i miestom, aby **„každý“ (žiak) v nej objavil svoje dary (talenty), zodpovednosť za rozvoj ktorých prevezme**, chopí sa príležitosti nájsť si **svoje miesto v živote** a stane sa aj **prínosom pre rozvoj spoločnosti (sveta)**. V uvedených školách sme sa zhodli, že naším cieľom je vytvoriť podmienky na inkluzívne a personalizované vzdelávanie. Spolu s rodičmi a miestnou komunitou **vychovať zdravé a šťastné deti** s takými kompetenciami a hodnotovým systémom, ktoré budú potrebovať na život v neustále sa meniacej, učiacej sa, kultúrne rozmanitej globálnej spoločnosti.

Akronym PUK začína slovom *profesijná*, čo pre nás znamená pochopenie toho, že potrebujeme nahradiť intuitívne používané postupy vedome vybranými, opretými o cielene vybrané teórie a zistené dáta. Termín *profesijná* zároveň

súvisí aj s novým spôsobom prípravy a vzdelávania učiteľov v škole. V zapojených školách bol tento spôsob prípravy učiteľov orientovaný na hlavný proces, kvôli ktorému škola existuje, t.j. výchovno-vzdelávací proces. Inšpirácia pritom bola čerpaná od úspešného reformátora školstva B. Levina (2015), ktorý povedal, že len „učeníím v kontexte sa zlepšuje sám kontext“, čím naznačil textovú spojitosť a prepojenie výučby viacerých predmetov.

Pre dosiahnutie úspechu je dôležité, aby škola a ľudia v nej fungovali v komunite. Ide o posledné písmeno akronymu PUK, ktorému sa stručne venujeme v nasledujúcich riadkoch. Život a dosahované výsledky našich škôl by sme v tomto kontexte mohli prirovnať k životu kríka. Jeho konáre pripomínajú roztrúsené úmysly učiteľov, ktorí chcú na jednej strane zachovať súčasné status quo a na druhej strane meniť niečo k lepšiemu. V danom kontexte je možné súhlasiť so slovami Silandera & Ryymina (2015), ktorí tvrdia, že mikroreformné snahy osamoteného učiteľa uprostred starej operačnej kultúry školy nevedú k zmenám, ale k vyhoreniu. Zmena fungovania zo súčasnej podoby smerujúcu ku komunite znamená poznanie cieľa a zároveň spolupodieľanie sa na tvorbe cesty k jeho dosiahnutiu. Dôležitým impulzom pritom je aj to, či zmenu chceme realizovať, alebo sme nútení plniť niečo dané zhora. V tom okamihu dochádza k obratu našej energie. Podľa Radcliffa (2012) sa v takých okamihoch naša energia neustále obnovuje, cítime dosť (mentálnych aj fyzických) síl na to, čo chceme realizovať. Získavame schopnosť riadiť svoju energiu a pomáhať ju riadiť aj ostatným (Drucker 2012). Tak sa postupne rodí aj zo strany učiteľov ich ochota s nami spolupracovať. Takto vízia môže postupne zažiť aj svoj fyzický zrod. Skúsenosti už dlhšie ukazujú to, že skupinovo či jednotlivcom zavádzané parciálne a intuitívne zavádzané riešenia do života školy neprinášajú očakávané benefity. Zavádzať niečo do praxe vyžaduje použitie vedomý postup, premýšľanie, a to v spolupráci kolegov. V tomto kontexte je dôležité, aby iniciatívam jednotlivcov bola venovaná pozornosť nielen zo strany kolegov, ale aj zo strany vedenia škôl. Medzi najdôležitejšie úlohy riaditeľa školy patrí sledovať, ako sa darí každému z jeho učiteľov zavádzať inovácie do konkrétneho života triedy a jej žiakov. V spolupráci s vedením školy vytvoriť podmienky nielen pre rast expertnosti učiteľov, ale aj pre postupnú zmenu od ich neochoty spolupracovať k spolupracujúcej profesionalite celého kolektívu (Hargreaves a O'Connor 2018).

Do pilotných škôl sme postupne zavádzali prvky, ktoré sa nám osvedčili v riadiacej pozícii – pracovné komunity učiteľov pre každý ročník, prehľady učiva, veľmi podrobná informovanosť každého o každom, rozprávanie o štandardoch, o procese tvorby kurikula a riadení výučby. Učitelia sa teda začali stretávať, tvoriť mapy učiva a realizovať v praxi učebné zdroje pre konkrétny ročník. Z takto realizovanej činnosti sa úplne prirodzene rodia pedagogickí lídri. Stávajú sa nimi zvyčajne učitelia, ktorí majú najviac odvahy skúšať nové postupy v praxi svojej triedy.

Proces spoločného učenia (ako stredné písmeno akronymu PUK) kopíruje model SECI. Využili sme ho ako nástroj postupného prerodu pracovnej komunity na profesijnú učiacu sa komunitu a tiež ako nástroj prirodzeného učenia.

Akronym SECI znamená (Nonaka a Takeuchi 1995):

(S) Proces *socializácie*, ktorým sa myslí organizovanie spoločných stretnutí učiteľov, na ktorom si môžu učitelia hovoriť o poznatkoch či skúsenostiach z triedy.

(E) Tak sa z doposiaľ tzv. skrytých (tacitných) znalostí (znalosti sú v tomto kontexte chápané ako vedomosti prepojené so skúsenosťou) cez proces tzv. *externalizácie* (zverejnenie, zviditeľnenie znalostí) menia na explicitné (jednoznačne zrozumiteľné) znalosti.

(C) Potom si učitelia tieto znalosti dizajnujú – spoločne vytvárajú jasnú nadväznosť krokov, ktoré potom *kombinujú*, teda overia v praxi výučby.

(I) Až cez takto učiteľmi získanú novú skúsenosť v praxi sa nové znalosti tzv. *internalizujú*, čo znamená, že sa stávajú ich majetkom.

Cez takto nastavené fázy modelu sa učitelia nielen učia, ale cvičia si aj komunikačné zručnosti a osvojujú si návyk pravidelného stretávania. Počas stretnutí učitelia tvoria, zdokonaľujú sa a učia sa spoločne s ďalšími členmi ich komunity. Cez pravidelne organizované stretnutia PUK sa potom znalosti jej učiteľov využívajú pre ďalší rozvoj procesov v škole, čím sa postupne škola stáva nielen učiacou sa organizáciou, ale aj centrom neustálej sebaobnovy. Pretože len vtedy, keď učitelia zažívajú priamo tieto procesy v škole, môžu cez túto prežívanú kultúru učenia sa učiť aj svojich žiakov (Brestovanský, Grohová a Baranyai 2022).

Pri budovaní novej kultúry fungovania školy nestačí iba poznať svoju víziu, ale nastaviť každý jeden komponent fungovania tak, aby postupne smeroval k jej naplneniu. Za najdôležitejší považujeme proces plánovania a najmä proces realizácie výučby v škole. Pretože ani najlepšie spracovaný štátny či školský vzdelávací program nebude znamenať zmenu vo výučbe. Ak učitelia doteraz žiakom len vysvetľovali a učili transmisívne, tak tento dokument nikoho nenaučí, aby svojich žiakov učili konštruovať si poznatky. V praxi to znamená, že je potrebné prejsť od spôsobu „kŕmenia žiakov rybami“ (odovzdávať poznatky), k novému spôsobu myslenia u učiteľov, aby ste ich „naučili ryby chytať“ (objavovať a poznávať svet). Ide o veľmi náročný proces, do ktorého je potrebné zapojiť všetkých učiteľov školy a účelným spôsobom ich viesť, aby spolupracovali a spoločne sa učili – t.j. napríklad umožnili im fungovať v PUK.

Aby bolo spoločné učenie v PUK efektívne, tak si potrebujete nastaviť spoločne a vedomým spôsobom didaktický dizajn procesu výučby. V zapojených školách sme začali praktickými ukážkami s využitím nového didaktického dizajnu výučby. Aj v tomto prípade platí že „radšej raz vidieť ako stokrát počuť“. Učitelia potrebujú tento proces zažiť priamo na vlastnej koži preto, lebo pomocou neho získavajú potrebnú istotu v uplatňovaní postupov či metód a stratégií, ktoré potrebujú učiť žiakov. Ďalej potrebujú uvedený proces analyzovať a reflektovať a potom spoločne dizajnováť - dohodnúť sa na postu-

poch, ktoré považujú v kontakte so žiakmi za dôležité. Až potom nasleduje krok, aby ste didaktický dizajn na základe skúseností z praxe so žiakmi upravovali a zlepšovali prípravu svojich učebných zdrojov. Ide tu o prácu vedomú a na základe nadobudnutých znalostí a skúseností.

Pritom je potrebné opakovane zdôrazniť, že len v škole, ktorá si postavila svoju víziu a paradigmu rastu na základe spoločného učenia a ktorá kladie dôraz cez fungovanie v PUK na budovanie spoločného profesijného jazyka, rastie expertnosť jej učiteľov a schopnosť fungovať na novej paradigme rastu.

Ďalším novým termínom v tejto súvislosti je pojem didaktický **dizajn**. Ide o nový postup v súvislosti s tvorbou a zavádzaním nových poznatkov do praxe. Ako už písal vo svojom príspevku M. Brestovanský, tradičný spôsob sa ukázal ako nevyhovujúci. Termín dizajn nám slúži ako výzva mať dostatok odvahy a vytvoriť nový návrh (učebný zdroj) ako „prototyp“, ktorý sa začína empirickým pochopením (veda, metóda založená na skúsenosti) a cez jeho testovanie sa smeruje k výslednému prototypu, t.j. či sme dosiahli to, čo sme chceli. Tak to funguje aj v iteratívnom (neustále sa opakujúcim) procese nazývanom dizajnové myslenie (design thinking). Rovnako sa najskôr rodí spoločne vytvorený učebný zdroj - výstup učiteľov v edukačnom a didaktickom ateliéri. Vzhľadom na rýchle zmeny, ktoré sa dejú v našom živote ostáva toto dielo otvorené a nikdy ho nemôžeme nazvať „hotovým“ dielom. Vyžaduje to od nás pracovať s ním ako na záhrade (Brestovanský, Grohová a Baranyai 2022).

Správne nastavenie a dizajnovanie učebných zdrojov vyžaduje vytvoriť aj metodiku. My sme ju postavili na akronyme RALFI, inšpirovali sme sa metodikou, ktorú používajú v Holandsku na zlepšenie čítacích návykov žiakov, plynulosti ich čítania, úrovne ich čítania, radosti z čítania a jednotlivé slová v nej znamenajú (Brestovanský, Grohová a Baranyai 2022):

(R) repeated – tvoriť texty a vyberať príbehy, vytvárať podmienky na opakované čítanie – kladenie dôrazu na dekodovanie, **prácu so slovnou zásobou naprieč jednotlivými predmetmi**;

(A) asistent – učiteľ ako sprievodca – facilitátor, mentor, ktorý poskytuje žiakom čas na premýšľanie, vždy číta text prvýkrát, potom čítajú žiaci, tretí raz nahlas; nastavuje postupy a **výber učebných činností** ako stratégií do jednotlivých ročníkov, aby podporoval rozvoj **metakognitívnych zručností žiakov**;

(L) level – úroveň, t.j. **veku primerané zaujímavé a zmysluplné texty** – cez dekodovanie a kódovanie (induktívno-deduktívny postup) konštruovania pojmov a znalostí - vedie so žiakom dialóg o texte, kladie najmä otvorené otázky, ponúka úlohy na rôzne úrovne porozumenia a umožňuje žiakovi prezentovať vlastné názory;

(F) feedback – **spätná väzba** je popisná, okamžitá, čo sa podarilo, ako žiak napreduje (t. j. formatívne hodnotenie) – v našich podmienkach poukazuje na **proces rastu** žiakov – rastové myslenie;

(I) – inštrukcie – jasné slovné usmernenie (vysvetľovať slová, rozprávať slová, písať slová) – v našich podmienkach **spojené s učebným zdrojom** – cestou cez naučené postupy (algoritmy) až po aktívne a samostatné spracovanie informácií žiakmi do vlastného textu (využívať rôzne formy a podoby textu).

Aké sú prínosy pre školu, keď v nej fungujú učitelia v PUK?

V takto fungujúcej škole:

- postupne rastie expertnosť každého učiteľa, ktorý sa do práce pracovnej komunity chtiac (či aj nechtiac) zapojil, lepšie rozumie tomu, čo robí, lebo pracovné komunity si zároveň postupne budujú svoj vlastný profesionálny jazyk – vyberajú si teórie a postupy, ktoré v praxi používajú;
- pravidelné stretnutia pracovných komunit umožňujú plánovať a navzájom prepájať obsahy a učiť intertextovo; stávajú sa tak pracovnými komunitami, ktoré sa navzájom využitím modelu SECI spoločne učia – učiacimi sa komunitami;
- zladovanie záujmov sa deje pomocou cieľov formulovaných na základe získaných dát o škole a jej žiakoch, čím sa uvedená pracovná skupina stáva komunitou, lebo všetci smerujú k tomu, aby naplnili svoj želaný cieľ.

V procese spoločného učenia ide o kolektívny proces, spoluprácu kolektívu, ktorý sa učí priamo a z reality praxe.

Ako si riaditelia zapojených škôl vytvorili podmienky, aby mohli do takého kooperatívneho spôsobu fungovania vstúpiť?

Podľa Housa a Howellovej (1992) potrebuje škola, ktorá chce realizovať vedome pomenované zmeny (napr. fungovanie v PUK), charizmatického lídra. V praxi má takto nastavený riaditeľ rád inovatívnosť, verí si, je sociálne vnímavý, odvážny, nebojí sa ísť do rizika, prispieva k napĺňaniu spoločných cieľov, je vnímavý voči potrebám druhých a podporuje ich rozvoj.

Podľa slov C. Dweckovej (2017) má nastavené svoje myslenie na rast (angl. growth mindset). Takého riaditeľa ľahko spoznáte podľa toho, že vám kladie otázky a hľadá spôsoby. Keď sa totiž k pandémie pridá vojna na Ukrajine a energetická kríza, tak sa stáva neoceniteľnou hodnotou u riaditeľa to, že didaktika a potreby žiakov či učiteľov školy ostanú aj naďalej jeho prioritou. To ich odlišuje od riaditeľov, u ktorých prevláda tzv. fixné myslenie. Spoznáte ich napr. podľa toho, že sa radšej vyhýbajú výzvam. Z ich pohľadu sa to nedá, lebo legislatíva, lebo Štátny vzdelávací program, lebo Štátna školská inšpekcia a ďalšie uvádzané dôvody. Myslím si, že hlavným dôvodom je neistota, že výsledok pri rastovo nastavenom myslení nikdy nie je istý, vždy obsahuje v sebe nejaké limity, a preto považujú vloženie energie do novej výzvy často za nezmyselné, často ju kritizujú (nekonštruktívne), a keď sa stretnú s negatívnou spätnou väzbou, tak sa vyhovávajú alebo ju ignorujú. V robení chyby totiž nevidia príležitosť robiť veci inak, ale berú ju často ako osobné zlyhanie, nie ako možnosť učiť sa z nej.

Ani riaditelia s rastovým myslením to nemajú so svojimi kolektívmi učiteľov jednoduché. Dôvody sú rôzne, raz sa kolegovia len s nechuťou pridávajú do spoločne navrhovanej činnosti, inokedy majú dešpekt súvisiaci so vzdelaním riaditeľa (napr. učitelia druhého stupňa k riaditeľovi, ktorý je prvostupniar), najhoršie prípady sú tie, keď učiteľom chýba rešpekt a pokora nielen k riaditeľovi, kolegom, ale najmä k žiakom. V takom prípade je potrebné, ba až nevyhnutné, spolu s riaditeľmi komunikovať a hľadať spôsoby, ako si takého učiteľa pre spoluprácu získať.

Riaditelia s nastavením myslenia na rast však majú predsa jednu výhodu. Obklopujú sa vo vedení ľuďmi, ktorí sú nastavení rovnako ako oni. Tak sa v ich manažmente zmeny naplňa ďalší krok, ktorým je silné vedenie. Takýto riaditeľ nie je na svoju rolu vedenia učiteľov sám. Sú to práve ich zástupcovia, ktorí vedia vecne a zrozumiteľne často povedať svojim kolegom, čo si o danej veci myslia.

Môže to byť spôsobené aj našim nastavením pracovať skôr so slabými stránkami, napr. u žiaka cez doučovanie toho, čo mu nejde. Existuje však aj iný spôsob – a to cez posilňovanie svojich silných stránok. Najskôr musíme tieto stránky, tzv. talenty, identifikovať, jedným z nástrojov je Gallupov test. Pomocou tohto testu zistíte aj mozaiku talentov členov vedenia. Uvedomíte si, čo vás spája, v čom sa dopĺňate, v čom ste rozdielni, čo uprednostňujete. Spoznáte i to, čo môžete jeden od druhého očakávať.

K ďalším nástrojom, prostredníctvom ktorých je možné získať dáta potrebné pre rozvoj školy, patrí nástroj školského networku, ktorého cieľom je mapovanie rozvojových potrieb školy (dostupné na Podpora škôl na ceste ich autonómneho rozvoja, www.skolskynetwork.sk).

Výhodou uvedeného nástroja je to, že nám umožňuje zapojiť do procesu mapovania potrieb všetkých aktérov školy: žiakov 6. – 9. ročníka, učiteľov i rodičov. Všetci majú možnosť vybrať si zo 70-tich hodnôt tie, ktoré považujú za dôležité, tie, na ktorých stojí život ich školy, ale dostávajú možnosť pomenovať aj tie potreby, na ktorých by podľa nich mala škola stáť v budúcnosti.

Pre ilustráciu uvádzame ukážku zo ZŠ s MŠ I. Krasku v Trnave – Modranke. Mapovanie sa uskutočnilo od 26.10. do 12.11.2022 a zúčastnilo sa ho spolu 342 osôb (L. Baranyai):

Spôsob vedenia materskej i základnej školy a uskutočňovania výchovno-vzdelávacej činnosti sú z pohľadu **všetkých zamestnancov školy** optimálne ($E < 10\%$, E – entropia/nepohoda je minimálna), to znamená, bez potreby robenia korekcií a zvyšovania požiadaviek na zamestnancov. Škola nastúpila na cestu kontinuálnej sebareflexie a sebarozvoja, v rámci čoho sa prispôbuje meniacim sa podmienkam prostredia, ako aj potrebám žiakov. Škola v širokej miere využíva vo svojom rozvoji podporu vonkajších poskytovateľov dôležitých služieb v oblasti edukácie. V škole vládne príjemná klíma s pozitívnym myslením, otvorenou komunikáciou, rastovým nastavením, so zmyslom

pre spoločné dobro/ spoluprácu. Kultúra školy je bez toxických faktorov.

Pedagógom základnej školy sa podarilo v nadpriemerne vysokej miere zapojiť rodičov do mapovania rastových potrieb detí. Rodičia vyjadrujúci sa k celkovému ekosystému rozvoja svojich detí vyjadrujú veľkú spokojnosť s aktuálnym stavom ich rozvoja. Vo vzťahu k nim vidia rovnováhu medzi napĺňaním ich nedostatkových a rastových potrieb (podľa A. Maslowa). Miera nepohody (strachu/stresu) detí je z ich pohľadu v pásme optima ($E \leq 11\%$). Inými slovami pozorujú u nich vysokú mieru celkovej pohody (wellbeingu). *Potreby detí, na ktoré je potrebné sa spoľočne zamerať z pohľadu rodičov na základnej škole sú najmä: priateľské prostredie v triede, poznať zmysel toho, čo sa dieťa učí, dostávať podporu/ povzbudenie, učiť sa viac praktické/ užitočné veci, stať sa zodpovednejším v plnení svojich úloh. Napĺňanie väčšiny z týchto potrieb očakávajú aj rodičia detí v MŠ.*

Žiaci 6. – 9. ročníka udávajú vo vzťahu ku škole, k vzdelávaniu a k učeniu najčastejšie ako významný faktor záujem svojich rodičov o ich vzdelávanie a ich podporu vo svojom vzdelávaní (47%), ďalej skutočnosť, že väčšinu z učiteľov majú radi/rady (45%) a chcú dosiahnuť výborné výsledky v učení (44%). Naopak, najčastejšie uvádzaným limitujúcim faktorom je z ich pohľadu nervozita pri odpovediach (40%). Celkovou mierou nepohody (entropie) sa nachádzajú na úrovni priemeru SR (31%). V miere nepohody žiakov v triedach sú relatívne veľké rozdiely (od 16% do 42%). Súčasne sa žiaci vo vyššej miere ako v SR považujú za členov dobrých triednych kolektívov (35% vs. SR 28%), v ktorých si členovia navzájom pomáhajú.

Využitie nástroja Rozvojové potreby školy si vyžaduje veľa vzájomnej komunikácie, vysvetľovania, aby došlo k porozumeniu a uvedomeniu si jeho významu a k prijatiu záverov všetkými aktérmi, lebo z prieniku uvedených hodnôt sa dá vyčítať, čo chceme a potrebujeme riešiť. Riaditeľ so všetkými učiteľmi školy si môžu kľásť otázky: Čo urobíme, aby sa formovalo priateľské prostredie v triedach? Ako nastavíme obsahy, aby boli pre žiakov zmysluplné? Aký spôsob povzbudenie či podpory budeme v kontakte so žiakmi používať? Ako naučíme žiakov, aby preberali zodpovednosť za plnenie úloh či vlastné učenie? Čo urobíme, aby došlo k zníženiu rozdielov nepohody v jednotlivých triedach? Ako chceme spolupracovať a spoločne sa učiť? Aké podmienky na to potrebujeme?

Takto cez tento nástroj získavame priestor na vzájomný dialóg. Najprv medzi sebou a potom aj so žiakmi. Len oni nám povedia, prečo a kedy sa v triedach cítia dobre a čo im vyhovuje, resp. nevyhovuje, a kedy cítia nervozitu. **Ako vidíte, tak aj z týchto záverov vyplýva, aké je pre pohodu žiakov dôležité spoločné učenie sa učiteľov.** Keď to mám zhrnúť, tak školy, ktoré chcú vstúpiť do kooperatívneho procesu fungovania si potrebujú uvedomiť a prejsť z fixného na rastové myslenie, preto musia mať na svojom čele a vo vedení charizmatického lídra. Učitelia školy, žiaci i rodičia majú mať možnosť využívať nástroje, pomocou ktorých škola získa potrebné dáta, aby mohla formulovať ciele. Tak škola začne používať pre svoj rozvoj systémový prístup, lebo vie, čo

chce a robí zmeny v tom, čo potrebuje. V takto fungujúcej škole sa učitelia učia fungovať ako lídri a majú dostatok energie, aby realizované zmeny znamenali pre všetkých aktérov školy pocit pohody a zároveň boli dosahované želané výsledky.

Ako nastaviť a realizovať uvedený proces zavádzania nového kurikula do školy?

V niektorých pilotných školách sme sa rozhodli začať pilotné overovanie najprv v dvoch cykloch. Až na základe získaných skúseností pokračovať následne do 3. cyklu.

Vypracovali sme si implementačný plán (fungoval ako aktualizáčn é vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov) pod názvom: **Ako využiť potenciál, ktorý máme pre dobro dieťaťa**. Hlavným cieľom plánu bolo **formovanie novej kultúry fungovania/výučby po prerušení školského vyučovania**.

Ako príklad je v nasledujúcom texte uvedený plán zo ZŠ s MŠ I. Krasku v Trnave – Modranke (ide zároveň o prvú školu, v ktorej boli na Slovensku využité reflektívne protokoly).

Medzi špecifické ciele vzdelávania patrili: informovať o možnosti zapojenia sa do pilotného overovania RUP a realizovať úpravu štandardov ako odpoveď na potreby žiakov školy; zvýšiť kompetenciu pedagogických a odborných zamestnancov/ asistentov rozvíjať u žiakov kritické myslenie, komunikáciu, kooperatívne učenie i schopnosť samostatne sa učiť; realizáciou protokolov rozvinúť kapacitu učiteľov vidieť a popísať problémy praxe, dilemy, ktoré denne v praxi riešia.

Témy vzdelávania: Možnosti pilotného overovania RUP pre tvorbu školského kurikula. Didaktický dizajn riadenej práce s umeleckým textom – stratégia EUR a metódy čítania podporujúce kritické myslenie. Didaktický dizajn riadenej práce s vecným textom – stratégia EUR a metódy písania podporujúce kritické myslenie. DRK - realizácia protokolov ako základ pre určenie ďalších krokov pri tvorbe školského kurikula.

Prvý rok sme podľa krokov modelu riadenia zmeny odštartovali vzájomnou komunikáciou s cieľom, aby učitelia porozumeli čo najviac procesom, ktoré chystáme v škole realizovať. Rozhodli sme sa pre formu workshopov, aby mohli učitelia aktívne spolupracovať nielen medzi sebou, ale aj so mnou ako lektorkou. Tomuto účelu sme prispôsobili aj didaktický dizajn riadenia procesu - nastavili sme ho cez rámec stratégie EUR a riadenú prácu s textom. Prvý workshop s učiteľmi sme mali zameraný na riadenú prácu s umeleckým textom. Využili sme Sokratov kruh a rozdelili sme učiteľov do dvoch skupín. Do vnútorného kruhu sme usadili učiteľov, ktorí sa rozhodli, že budú radšej fungovať v roli žiakov a do vonkajšieho kruhu sa usadili pozorovatelia. Ich úlohou bolo pozorne sledovať celý proces. Vybrala som si text s názvom Najlepší obchod v ulici a učitelia mohli vidieť aj možnosti jeho prepojenia zo slovenského jazyka do iných predmetov. Do každej časti tejto simulovanej situácie výuč-

by, teda evokácie, uvedomenia si významu i reflexie, sme naformulovali niekoľko otázok i krátky text pre našich pozorovateľov a workshop mohol začať.

Príklad otázok pre pozorovateľov: Prečo si uvedený text učiteľ vybral? Ako nastavil prácu žiakov? Pochopil žiak, ako má fungovať vo svojej role pri jednotlivých činnostiach? Ako nastavil učiteľ pravidlá komunikácie počas vyučovania? Ako nastavil postupy a aké využil pomôcky? Umožnil žiakovi vybaviť si predchádzajúce poznatky, ktoré potrebuje na vytvorenie trvalých vedomostí – mohol žiak nadviazať na to, čo už vie? Ako umožnil žiakovi zapájať sa do vyučovacieho procesu?

V časti uvedenie si významu sa žiak dostáva do kontaktu s novými informáciami a v tejto časti má učiteľ najmenší vplyv na žiakovo učenie. Vyžaduje to od neho, aby bol žiak aktívny sám za seba a preto tieto otázky pre pozorovateľov: Použil učiteľ postupy, ktoré pomohli žiakovi byť aktívnym? Monitoroval priebežne porozumenie textu žiakmi? Aké metódy využil, aby si žiak mohol uvedomiť a budovať väzby medzi poznaným a novým učivom?

Reflexia je častá, kedy si má žiak upevniť svoje nové vedomosti, preto mali pozorovatelia k dispozícii tieto otázky: Mohli žiaci v tejto fáze viesť dialóg, vymieňať si svoje myšlienky, klásť otázky? Dokázali formulovať odpovede a používať nové informácie? Aké spôsoby a metódy učiteľ použil? Dostal žiak priestor prezentovať svoj produkt? Ako vnímate a hodnotíte takto nastavené podmienky na učenie sa žiaka?

Formu otázok sme sa rozhodli využiť preto, aby učitelia hovorili svoje odpovede konkrétne a vyhli sme sa zovšeobecňovaniu, napr. bolo to dobré, páčilo sa mi to...

Učitelia, ktorí zažívali uvedenú pedagogickú situáciu v role žiaka sa najprv vyjadrili, že sa im takto nastavená práca so žiakmi na hodine páči, mohli aktívne pracovať. Vzápätí však pomenovali aj limitujúce faktory, napr. náročnosť prípravy takto urobeného učebného zdroja pre žiakov, neschopnosť žiakov prijať a fungovať počas vyučovania v role, ohrozenie preberania požadovaného obsahu učiva v ročníku (podľa učebnice!). Podstatné na našej komunikácii bolo to, že prejavili záujem využiť učebné zdroje s takto nastaveným dizajnom vo svojej výučbe.

Následne sme sa spolu rozprávali o metodickom materiáli, ktorý som im pripravila k stratégii EUR, aké má časti, ale aj príčiny, prečo ju považujeme za stratégiu, nielen za metódu. Diskutovali sme o metódach, ktoré je potrebné vyberať pre žiaka, aby sa učil priamo na vyučovaní, prečo tvoríme učebný zdroj a ako slúži žiakovi pri jeho učení.

Takto mohli neskôr učители vnímať aj to, aké metódy môžeme používať pri práci s vecným textom. Pri riadenej práci s textom nám ide hlavne o to, aby si žiak počas výučby konštruoval svoje poznatky a odchádzal z vyučovania s tým, že vie, čo a akými metódami sa naučil.

S tvrdeniami ohľadom časovej náročnosti tvorby učebných zdrojov s využitím stratégie EUR je možné súhlasiť, najmä spočiatku je tento proces oveľa náročnejší. Ich využitím však vedome podporujeme u žiakov rozvoj ich myslenia a vyšších kognitívnych funkcií. Pomocou nich umožňuje učiteľ žiakovi pracovať vo dvojici, poznať nové slová a získať potrebnú predstavu o nich, čítať text po častiach, klásť si otázky a nechať žiaka formulovať premyslené odpovede. Tiež ho učí analyzovať, porovnávať, zovšeobecňovať i hodnotiť. Opätovne sa k učebnému zdroju vracáť, viesť s ním dialóg. Využívame jeden z možných spôsobov, aby sa žiak mohol učiť do „hlbky“ a osvojovať si spôsobilosti potrebné pre život v 21. storočí, a to vedieť komunikovať, kooperovať, kriticky myslieť a byť kreatívnym. Takto nastavený proces výučby robí zo žiaka i učiteľa vzájomne sa učiacich partnerov. Učiteľ sa skutočne stáva sprievodcom žiakovho učenia a naplňa svoje poslanie.

Na záver vzdelávania s učiteľmi boli veľmi potešiteľné ich vyjadrenia (v späťnoväzbovom hárku spracovanom podľa Kirkpatrickovho modelu) smerujúce k naplneniu ich očakávaní, za výhodu považovali názorné využitie čitateľskej gramotnosti (ukážka textu a úlohy s ním spojené) v blokovanom vyučovaní a za nevýhodu to, že 2. časť vzdelávania vzhľadom na situáciu prebehla online a účastníkom tak chýbal osobný kontakt.

Počas i po skončení pandémie školy trápili problémy. Nielen so žiakmi, ale aj ich rodičmi. Učители sa cítili unavení, a preto sme siahli v tomto čase a ponúkli školám, aby vo svojej praxi využili reflektívny protokol. Učители školy v Trnave sa rozprávali a videli hlavne problém v slabej motivácii žiakov učiť sa a vkladať energiu do plnenia úloh. Keďže v škole chceli tento problém riešiť a zároveň aj spoznávať problémy, s ktorými sa žiaci trápia, rozhodlo sa vedenie spolu s učiteľmi začínať vyučovanie každý pondelok v každej triede triednickou hodinou. Z rozhovorov s učiteľmi, ktoré sme viedli jedenkrát mesačne vieme, že takéto nastavenie triednických hodín oceňujú a považujú za výborný nástroj pre riešenie vzniknutých situácií a problémov v triede.

Tento rok sme si v Trnave naplánovali inováciu kompetencií pedagogických zamestnancov smerujúcich k využívaniu svojich znalostí pri plánovaní svojej výučby v súlade s potrebami žiakov. **Z uvedeného dôvodu sme sa rozhodli:** organizačne nastaviť pravidelné stretnutia učiteľov ročníka – aby v súlade s modelom SECI využívali znalosti a aplikovali ich vo vyučovaní rešpektujúc potreby svojich žiakov; tvoriť mapy učiva ročníka v 1. a 2. cykle cez tematické celky z prírodovedy (klásť dôraz na slovnú zásobu a poznávanie, ako funguje svet okolo nás); tvoriť učebné zdroje s dôrazom na rozvoj čitateľskej gramotnosti; využívať konštruktivistický prístup a stratégiu EUR pre rozvoj zručností žiakov - kriticky myslieť, komunikovať, spolupracovať a kooperovať a preberať zodpovednosť za vlastné učenie; využívať kolegiálny nehodnotiaci prí-

stup k pozorovaniu a reflexii vyučovania (zameranie sa na jadro vzdelávania, tzv. didaktický trojuholník – aký obsah a aké metódy využívajú učitelia a ako vo výučbe reagujú žiaci);

V Trnave od januára 2023 sme mali možnosť naďalej spolupracovať a zúčastňovať sa priamo vyučovania, pričom sme mohli pozorovať, ako si učitelia nastavili postupy so žiakmi, aké metódy použili. Na tomto základe sme spoločne reflektovali, čo sme na vyučovaní videli. Vychádzajúc z ich záujmov sme im napísali reflexiu na využívanie ich metodických postupov vo výučbe. Dohodli sme sa, že o mesiac budeme pokračovať realizáciou otvorenej hodiny s využitím dohodnutého didaktického dizajnu. Rozhodli sme sa zmeniť prípravu otvorených hodín tak, aby učila iba jedna učiteľka a ostatné sa na takto pripravenej vyučovacej hodine mohli zúčastniť. Realizovali sme ju v marci. Všetci sme boli svedkami toho, že tieto zásahy majú zmysel a v konkrétnej praxi fungujú.

Vyučovacie bloky a spolupráca sa v tejto škole rozvíja aj na 2. stupni. Na tomto mieste je potrebné veľmi oceniť prístup učiteľov a záujem spolupracovať, skúšať a využívať intertextovosť. Na apríl 2023 je naplánované otvorenie brány školy v Trnave aj pre učiteľov ostatných škôl, aby sme mohli spoločne zažiť učenie naživo a reflektovať, čo sme videli a hlavne inšpirovať sa, ako sa veci dajú robiť.

Všetko smeruje k ďalšiemu kroku modelu riadenia zmeny: oceňovaniu malých víťazstiev, ktoré zažívajú so svojimi žiakmi niektorí učitelia v Trnave. V škole sme začali so zavádzaním portfólia u žiakov 5. ročníka. Od portfólia očakávame, že žiaci si osvoja návyk a naučia sa premýšľať o tom, čo chcú robiť, keď budú dospelí, prispôbia tomu svoju prípravu v škole a nájdu si aj taký koníček, ktorý im pomôže realizovať to, čo robia radi. Touto cestou chceme, aby si žiaci osvojili personalizované učenie.

Čo môžu (mali by) dnes školy spraviť, aké konkrétne kroky pre úspešnú implementáciu ŠVP prostredníctvom PUK?

Pre úspešnú implementáciu ŠVP by mali školy vytvoriť systematický priestor pre prácu PUK a s využitím úspešného a osvedčeného modelu riadenia zmeny:

- nastaviť rozvoj školy na modele rastu zvnútra, v ktorom sa do centra pozornosti dostane žiak a proces jeho rozvoja;
- formulovať víziu a hlavný cieľ rozvoja školy na základe dát zistených pomocou reálnych nástrojov;
- strategicky plánovať a zavádzať do školy zmeny na základe výberu podľa ich naliehavosti a uskutočňovať ich participatívne;
- vytvoriť pre učiteľov novú organizačnú formu ich fungovania ako PUK – pre úspešnú implementáciu zmeny funguje ako prostriedok **formovania spoločného ponímania** vyučovania a učenia sa – a je prepojená

- s riadením procesu výučby cez premyslený rámec kritického myslenia stratégie EUR;
- fungovanie v PUK podporuje **profesijný rast učiteľa** a umožňuje mu skvalitňovanie práce pomocou modelu SECI, využitím metodiky didaktického dizajnu učebných zdrojov mu umožňuje zažívať krátkodobé „víťazstvá“, fungujúce ako momenty posilňujúce a motivujúce učiteľa pokračovať v zmene;
 - PUK slúži aj ako nástroj kreovania **kooperatívnej a sebarefektívnej kultúry** školy, takto fungujúci učitelia menia kultúru života školy, ktorá sa pre žiakov stáva ateliérom spoločného učenia a hľadania nových riešení;
 - zavedenie nových prístupov do kultúry školy znamená „zakorenenie“ výsledkov zmeny do bežného „chodu vecí“ v škole, čím sa z takto fungujúcej školy stáva učiacia sa organizácia.

Zoznam bibliografických odkazov

- BRESTOVANSKÝ M., GROHOVÁ V. a L. BARANYAI, 2022. *Príbeh učiacej sa školy*. Prešov: Rokus, s.r.o. ISBN: 978-80-565-1518-1.
- DRUCKER, P. F. (2012). *To nejdůležitější z Druckerů v jednom svazku*. Praha: Management press.
- DWECK, C. S., 2017. *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. 2. vyd. New York: Robinson. ISBN 978-14-72139-9-55
- FERENCOVÁ, J., 2017. Komunikácia ako prostriedok didaktickej transformácie učiva. In: Šuťáková et al.: *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 208 s. ISBN 978-80-8168-548-4
- FISHER, R. 1997: *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-120-7.
- GAVORA, P. et al., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Žilina: ENIGMA. ISBN 978-80-89132-57-7.
- HARGREAVES, A. a M.T. O'CONNOR, 2018. *Leading collaborative professionalism*. Seminar Series Paper#274. Victoria: Centre for Strategic Education. ISBN 978-1-925654-14-1
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- KOSOVÁ, B. 2017. *Učitelia v reformách školy a kurikula*. In: *Edukácia*. 2, (1), 126–138. ISSN 1339-8725
- KOSTURKOVÁ, M., 2012. *Možnosti využitia stratégie E – U – R v edukácii*. In: *Pedagogické rozhľady*. 21 (1-2), 1-5. ISSN 1335-0404.
- KOTTER, J. P., 2015. *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. Brno: Management Press. ISBN 978-80-7261-314-4
- PETRASOVÁ, A., 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-88-3

- PETRASOVÁ, A., 2005. *Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ: dizertačná práca*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- PORUBSKÝ, Š et al., 2011. *Práca s učebnými zdrojmi*. Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ Kód ITMS: 26130130051 číslo zmluvy: OPV/24/2011. Bratislava: Metodickopedagogické centrum.
- RADCLIFFE, S., 2012. *Leadership - Lídrem jednoduše a prirodzene*. Praha: Grada.
- STEELE, J. L., MEREDITH, K. S. a Ch. TEMPLE, Ch., 1998. *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Príručka I. Bratislava: Združenie Orava Pre demokraciu vo vzdelávaní. Bez ISBN
- ŠUŤÁKOVÁ, V., 2019. *Inovatívna kultúra učiacej sa školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2390-3.
- WALTEROVÁ, E. et al., 2011: *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z prvního na druhý stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.
- WALTEROVÁ, E., 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2

Summary: The pandemic did not only bring restrictions to the life of schools, but the Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic enabled schools to implement the necessary adjustments to their framework curricula and standards on a pilot basis after the interruption of classes and thus proactively respond to the needs of their students. The article offers answers to several questions which are important for the success of implementing the change. We describe the process of implementing the possible training of teachers, used procedures and methods of work as a didactic reflection of the experience gained from two years of accompanying pilot schools.

ROZHOVORMI HĽADÁME, OBOHACUJEME SA A UČÍME SA VLASTNOU SKÚSENOSŤOU (ROZHOVOR)

Janka Kamenská Halečková

Riaditeľka ZŠ v Žiline, mentorka a lektorka Regionálneho centra podpory učiteľov (RCPU) v Martine a lektorka didaktických reflexívnych komunit (DRK)

Prečo ste sa rozhodli podieľať sa na didakticko-reflexívnych komunitách? Aký to má pre vás zmysel?

Všetky moje aktivity sa vzájomne prepájajú a spolu súvisia. Vidím v nich zmysel v tom, že mi pomáhajú vytvárať istý pedagogický nadhľad a zároveň sú veľmi blízko spojené s dennou školskou realitou. Kým pedagogické riadenie je len jednou z mnohých činností riaditeľa, v mentoringu je vzťah medzi mentorom a mentorovaným veľmi osobný. Hovoríme o ňom ako o sprevádzaní konkrétneho učiteľa pri hľadaní jeho potenciálu na rast.

Mentor nenavštevuje hodiny s cieľom kontroly práce učiteľa. Jeho cieľom nie je prácu učiteľa hodnotiť a súdiť, ale odhaliť jeho potenciál a pomáhať mu rásť. Treba povedať, že to, čo mentor na hodinách vidí, aký obsah rozhovorov počuje, je výsostne interná záležitosť. Obsah rozhovorov zostáva len medzi mentorom a mentorovaným. Na obidvoch sa vzťahuje etický kódex. Tu už ide o individuálnu prácu s učiteľom, nie však na úrovni kontroly a hospitácií.

V DRK ide tiež o nehodnotiacu reflexiu, ktorá spočíva v stanovenom protokolárnom postupe. Jej výsledkom je spoločná identifikácia problému z vyučovania na konkrétnej škole a spoločné kreovanie akčnej teórie ako výstupu. Tie môžu pomôcť danej škole napredovať. V takomto prípade hovoríme o metóde skupinového mentoringu.

Aké výhody prináša táto trojkombinácia rolí? Dokáže vedenie školy využiť poznatky o metódach kooperatívnej didaktickej reflexie pri riadení školy?

Ako riaditeľka, mentorka aj školiteľka pracujem s ľuďmi. Vo všetkých roliach sa snažím o budovanie kultúry podporujúceho učenia. Prínos takto chápaného pedagogického leadershipu sa môže odraziť v prístupe učiteľov k inováciám, novým trendom, na zlepšení vzdelávacích výsledkov žiakov a zároveň to môže posilniť budovanie bezpečnej klímy v škole. Z pohľadu riaditeľa školy to znamená, že ak žiadam od mojich kolegov, aby profesionálne rástli, je zrejmé, že budem nielen podporovať profesijné učenie na škole, ale sama sa budem tohto učenia zúčastňovať spolu s ostatnými a následne budeme priebežne vyhodnocovať, aké sú dôsledky našich rozhodnutí na učenie žiakov. Jednoznačne budem tomu, čo chcem a kam kráčam, rozumieť nielen ja, ale aj moji

kolegovia v škole.

Premietam si v hlave jednu snímku z prezentácie Martina Kríža (MŠVVaŠ SR), ktorý vystúpil na konferencii Združenia základných škôl Slovenska teraz na jar v Hornom Smokovci k téme pripravovanej kurikulárnej reformy. Boli na ňom zobrazené váhy s dvomi identitami na oboch miskách: *vedomosti (zastupujúce fakty, pojmy súvislosti)* verus *myslenie a konanie (zastúpené výrokom - pamätaj si a ak to dokážeš, pochop)*. Zmyslom má byť hľadanie odpovede na otázku: Ako sa dostať čo najefektívnejším spôsobom od prevahy vedomostí do prevahy myslenia a konania na vyučovaní v našich školských triedach? Ak v súčasnosti sme v školách zameraní na vedomosti, ktoré zahŕňajú v sebe fakty, pojmy a súvislosti na úkor myslenia a konania, pričom len s častí využívame chápanie žiaka, máme ďalekú cestu, aby na miskách váh prevažovalo myslenie a konanie, ktoré bude rozvíjané a reprezentované *bádaním, získavaním vedomostí, kritickým a tvorivým myslením, zodpovedným konaním*.

A tu sa mi vynára ďalšia otázka: Je to naozaj také vzdialené od reality našich škôl? Aby sme dosiahli žiadaný stav, je dôležité jasne popísať východiskový stav v jednotlivých školách. Z toho dôvodu treba pracovať s klímou, ale nielen tried, ale aj celej školy a dôležité je vytvoriť bezpečné prostredie pre všetkých aktérov.

Škola je živým organizmom, neustále sa meniacim a vyvíjajúcim. Mnohé školy už pochopili potrebu zmeny a preto systematicky pracujú na vzájomnej podpore. Učitelia spolupracujú, otvárajú svoje triedy nielen kolegom zo svojej školy, ale aj kolegom z iných škôl, a to nielen v danom regióne (mentorom). Tak vzniká sieťovanie aktívnych škôl. Príkladom sú aj aktivity Fóra proaktívnych škôl Slovenska. Tu som sa po prvýkrát stretla s DRK a s jej realizáciou v rámci školy. Medzitým som ako mentorka absolvovala dlhodobé vzdelávanie, kde som sa bližšie zoznámila s metódami kooperatívnej didaktickej reflexie a začala som ich postupne uplatňovať aj na našej škole ako súčasť kultúry našej školy. Ukazuje sa, že to do seba zapadá. Som rada, že v septembri 2023 začína pracovať RCPU aj v Žiline, čo prinesie aj nové príležitosti pre mojich kolegov učiteľov zo školy.

Aké sú z vášho pohľadu a skúseností u nás podmienky pre úspešnú implementáciu? Čo by ste odporučili riaditeľom?

Neviem, či som dostatočne kompetentná na zovšeobecnené odporúčania. Z mojej praxe však môžem konštatovať, že jednou z podmienok akéhokoľvek zavádzania niečoho nového v škole je *odvaha – nebáť sa*. Je to tiež *nastavenie mysle na rast*, a to nielen riaditeľa školy, ale aj jeho kolegov, aspoň časti kolektívu. Zároveň je to *dôvera* ku kolegom a v danej situácii aj zmena vzťahu z nadriadeného a podriadeného na *rovnocenných partnerov*, hľadajúcich *spoločne* odpovede pre identifikované problémy vyučovania. Je to teda *odvaha hrať sa* aj s metódami didaktickej reflexie. Odvaha *skúšať*, čo je práve pre nás - učiteľov to pravé a účinné.

Protokolov DRK je mnoho, nemáme všetky odskúšané, aj my sme stále v procese hľadania a učenia sa. Máme za sebou protokoly synchronne (učitelia jednotlivých stupňov ZŠ samostatne), aj asynchronne (zmiešaní učitelia 1. aj 2. stupňa na jednej DRK), predmetové (len učitelia konkrétnych predmetov), ale i medzipredmetové (v jednej DRK boli učitelia rôznych predmetov). Tento rok sa nám podarilo absolvovať protokoly za účasti asistentov učiteľa a odborných zamestnancov školy. Stále pokračujeme a učíme sa vlastnou skúsenosťou.

Kde vidíte limity DRK a RP a ako sa im dá predchádzať?

Ako každá metóda aj didakticko-reflektívna komunita a reflektívne protokoly majú svoje limity. Za prioritu považujem v oboch metódach vytvorenie profesijnej učiacej sa komunity na škole, ktorá funguje na báze **spoločného profesijného jazyka** a **obsahu**, ktorým je hľadanie odpovedí na otázky typu - Ako učíme? Prečo tak učíme? Vieme vôbec pomenovať ako učim/učíme? Dalšími princípmi sú aj vyjasnenie si odpovedí na otázky: Čo s učiteľmi, ktorí tvrdia, že nemajú problém pri vyučovaní? Alebo čo s kolegami, ktorí tvrdia, že problém je niekde inde (napr. v deťoch, v rodine)? Zameriavame sa aj na problémy didaktického jadra, teda na prieniky medzi vyučovaným obsahom, konaním učiteľa a správaním a premýšľaním žiaka, resp. žiakov v konkrétnej výučbovej situácii, napr. relevantnosť vyučovacích stratégií, metód a techník využívajúcich na vyučovaní.

Niekedy aj dobre myslený učiteľov zámer alebo predstava s nejasnou formuláciou pre žiaka môže vyvolať chybnú predstavu o učení sa žiaka. Takýto žiak môže síce pracovať na hodine, ale so svojsky pochopeným zadaním. To nemusí korešpondovať s pôvodným zadaním učiteľa. Prípadne iný žiak nepochopil zadanie a nepracuje, čím následne vznikajú problémy so správaním, teda problémy výchovného charakteru.

DRK a RP pracujú s problémami týkajúcimi sa didaktického jadra, sú teda zamerané na učenie sa žiakov. Preto, ak učiteľ príde na protokol s pomenovaním výchovných problémov, nemusí dostať od kolegov relevantné riešenia, alebo dôjde k preformulovaniu problému v priebehu protokolu vzhľadom na vyjasnenie jadra problému.

V literatúre, ktorá z výsledkov nášho projektu vznikla, sa spomínajú viaceré výzvy. Ja by som z mojej skúsenosti, nielen zo školy, ale aj zo supervízie protokolov mentorov regionálnych centier, dala do pozornosti možno tri.

Prvou je **silný sklon** k hodnoteniu a práca s domnienkami. Rozumiem tomu, považujem to za ľudské, ale nie profesionálne. Druhú výzvu by som formulovala ako **málo rozvinutú zručnosť učiteľov** pomenovať, čo vlastne chcú riešiť – **popísať svoj didaktický problém**. Osvedčilo sa mi stretnutie s prezentujúcim riaditeľom pred DRK alebo učiteľom pred RP s cieľom spoločne si identifikovať a následne naformulovať problém. Za jednu z priorit v tomto procese považujem aj tretiu výzvu – **tvorbu a formuláciu otázok**, najmä ujasňujúcich

a prehľbujúcich. Napriek tomu, že učitelia denne kladú otázky žiakom, stáva sa, že ich otázka voči kolegovi na protokole je hodnotiacia, nejasne sformulovaná, so špekulatívnym uvažovaním.

V uvedených prípadoch je jednou z možností uskutočniť stretnutie s prezentujúcim učiteľom, resp. riaditeľom, pri DRK pred skupinovým stretnutím a vopred si ujasniť princípy a spoločne naformulovať problém praxe. V prípade, ak účastníci odmietajú spolupracovať, či už skryte alebo viditeľne, je vhodné ponúknuť takémuto účastníkovi len pasívne pozorovanie priebehu a následne mu dať možnosť vyjadriť sa v záverečnej reflexii.

Aké konkrétne veci sa vám podarilo vďaka protokolom na škole vyriešiť a bolo to skutočne vďaka protokolom?

V prvom rade ďakujem mojim kolegom, že sa so mnou vydali na túto cestu profesijného rozvoja. Spoločne sa učíme, pretože to, či sme pripravení a ako sme pripravení, môžeme vidieť my sami v našich triedach, a to nielen na vyučovaní. Opäť si pomôžem myšlienkou Martina Kríža, ktorý povedal, že „učíme (sa) samostatne myslieť a zodpovedne konať na základe hodnôt, vedomostí a dáť“. Dovolím si len doplniť, že k tomu nám pomáhajú aj reflektívne metódy.

Naše stretnutia sme si doteraz zaznamenávali a ukladali do spoločného priestoru Teams. Sú určené skôr pre interné potreby školy – pre inšpiráciu, štúdium, hľadanie námetov a odpovedí, zdieľanie skúseností. Zistujeme, že podobné problémy sa riešia na 1. aj 2. stupni, a dokonca naprieč predmetmi s akousi tematickou nadstavbou.

Spomením niekoľko zovšeobecnených príkladov našich zdieľaných stretnutí. Najskôr spresním, že každá prezentovaná téma má dve časti – kontext a otázka. Vychádzajú z konkrétnej situácie konkrétnej triedy. Kontext môže byť: diferenciácia vyučovania, otázka môže znieť: Ako pracovať so žiakmi so ŠVVP tak, aby to nebolo na úkor majority?

Môže ísť o otázky typu:

- Ako motivovať žiakov, aby na hodine prejavili aktivitu a pracovali v súvislostiach?
- Ako zaktivizovať žiakov, aby mali záujem o vyučovanie na neklasifikovanom predmete?
- Ako sformulovať zadanie, aby žiaci dokázali spoločne vyriešiť zadanú úlohu?
- Ako postupovať, aby žiaci dokázali vyriešiť zadanú úlohu?
- Ako hodnotiť projekt, aby to bolo spravodlivé voči všetkým v skupine?
- Ako zmysluplne zadávať domáce úlohy tak, aby z nich žiaci profitovali?
- Ako viesť vyučovanie, ktoré malo nadviazať na učivo, avšak v rámci dištančného vzdelávania nebolo prebraté na inom predmete?
- Ako môžeme prepájať jednotlivé témy v predmetoch?
- A ďalšie podobné otázky.

Podarilo sa vám vďaka protokolom získať námety pre skvalitnenie pedagogickej praxe?

Podľa mňa áno. Ide o štruktúrovaný rozhovor, na ktorý si účastníci vytvoria dostatočnú časovú rezervu, a tak sa môžu plne sústrediť na jeho tému a obsah. Cielene sa vyjadrujú k určenej téme, prípadne problémom, ktoré sa v nej vynorili a súčasne tak hľadajú možnosti jej riešenia. Tým sa vzájomne obohacujú, hoci oni osobne nemusia takýto problém vo vyučovaní práve riešiť. Vzniknutá výchovná alebo vzdelávacia situácia sa nerozoberá v zborovni za 10 minút, ani pri dozore na chodbe alebo v jedálni v rozsahu obmedzeného času, prípadne s odbiehaním do iných, menej podstatných alebo rozširujúcich tém. Nemá sa rozoberať ani útržkovo, či pri náhodnom stretnutí s kolegom a neformuje sa cez optiku hovoriaceho, čoho môžeme byť svedkom v školách a v učiteľských kolektívoch. Hlavne na prvom stupni nám boli známe tzv. Bálintovské skupiny, ktoré fungujú na podobnom princípe. Tie sú však zamerané na otázky iného charakteru. Oceniť tu treba hlavne to, že vďaka protokolom sa stávame profesionálnou komunitou.

Chcete dodať niečo na záver?

Teší ma, že sa s reflektívnymi skupinovými metódami postupne oboznamujú aj mentori jednotlivých RCPU. Otvára im to aj možnosť zaradiť DRK a RK do svojho portfólia v rámci svojho regiónu. Považujem to za výzvu nielen pre nich, ale aj pre školy.

Rozhovor viedol Martin Brestovanský

ZDROJE PRE ROZŠÍRENIE SI OBZORU Z TEJTO PROBLEMATIKY

ŠUŤÁKOVÁ, Valentína, FERENCOVÁ, Janka a Imrich IŠTVAN, 2019. *Škola v procese zmeny*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2389-7. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/346422872_SKOLA_V_PROCESE_ZMENY

Publikácia sa zameriava na popísanie procesov zmien a inovácií v prostredí škôl, ako aj na sprevádzajúce faktory v procese zmeny, ktoré urýchľujú či brzdia samotné procesy. Ako predpoklad vedenia žiakov k celoživotnému vzdelávaniu a učeniu sa vnímajú autori rovnaké schopnosti, zručnosti a vedomosti aj u ďalších aktérov vzdelávania – riaditeľov, učiteľov a ďalších pedagogických a odborných zamestnancov. Práve absenciou tohto záujmu o celoživotné vzdelávanie a nedostatočnou prácou s procesom zmeny sa u pedagogických i odborných zamestnancov vyvíja odpor k zmenám i neschopnosť prispôbiť sa potrebám, záujmom a požiadavkám na kompetencie žiakov súčasnej doby. Úvodné kapitoly popisujú školu nielen ako výchovno-vzdelávaciu inštitúciu so všetkými jej funkciami, ale aj ako špecifickú organizáciu s jej štruktúrou spájajúcou okrem všeobecného manažmentu i teóriu zmien, manažment znalostí, ako aj manažment transferu týchto znalostí. V neposlednom rade popisujú školu ako pospolitosť, komunitu, postavenú na vzájomných vzťahoch a vnútornom rozvoji, kde uprostred stojí žiak spolu s pedagógmi. Škola je ale zároveň otvorená pre vonkajší svet a je súčasťou širšej komunity pre život.

Na školu a jej rozvoj však vplyva množstvo vonkajších (civilizačné a kultúrne, sociálne a demografické, politické, ekonomické) a vnútorných (fyzické, ľudské, finančné a nehmotné zdroje) faktorov. Autori tiež hovoria o dôležitosti mapovania stavu školy, hodnotenia jej silných a slabých stránok, identifikácii a objavovaní príčin problémov prostredníctvom hodnotenia a sebahodnotenia školy. V rámci autoevalvačných procesov približujú šesť metód – SWOT analýzu, STEP analýzu, Ishikawov diagram, Pareto diagram, metódu „5-krát prečo“ a sémantický diferenciál.

Okrem charakteristiky pojmov inovácia, rozvoj a zmena vo vzťahu k škole a aktérom výchovno-vzdelávacích procesov sa zaoberajú aj procesom zmeny, problémom, ktoré pri tomto procese nastávajú, príčiny odporu voči zmenám, ako i stratégiami znižovania tohto odporu.

Významným faktorom procesov inovatívnych zmien v škole je kultúra školy, ako i zmena tejto kultúry smerom k zosúladňovaniu obsahov s cieľmi a víziou školy, organizačné učenie a podpora procesov učenia žiakov, kde opäť vyzdvihujú dôležitosť komunitného zapojenia.

Ako konkrétny príklad približujú realizovanú prípadovú štúdiu zo Spojenej školy Letná v Poprade, kde po dobu dvoch rokov prebiehal výskum zameraný na zmapovanie procesu zmeny školy a kľúčových prvkov, ktoré zohrali

významnú úlohu v procese tejto zmeny. Štúdiá bola súčasťou projektu VEGA 1/0382/16: Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie. V rámci výskumných zistení identifikovali dôležité kroky smerujúce k efektívnemu zavedeniu zmien, ku ktorým došlo v procese transformácie školy: zadefinovanie jasnej koncepcie edukácie, spoločná formulácia hodnôt smerujúcich k jednotnej vízii, dôležitosť poznania vonkajšieho (legislatívne procesy) i vnútorného prostredia (medziludské vzťahy, rozvoj spolupráce, komunikácie, dôvery), prenos hodnôt do princípov školy, participatívne riadenie, rozvoj zručností ako adaptabilita, inovatívnosť a sebareflexia a narušenie typickej „kabinetnej kultúry“ otvorením fyzického priestoru.

Procesy zmeny v týchto oblastiach viedli k transformácii školy z administratívne riadenej na sebariadiacu a sebatransformujúcu školu. V rámci popisovania týchto procesov zmeny autori vyzdvihujú prítomnosť lídra (riaditeľa, vedenia školy) s určitými osobnostnými charakteristikami, odbornými znalosťami a istou dávkou nadšenia vo fáze iniciácie procesu zmeny. Líder je nositeľom koncepcie, filozofie a systémových zmien v škole, a zároveň sa podieľa na poznani a zosúladení hodnôt hlavných aktérov vzdelávania a pretavenie týchto hodnôt do spoločnej vízie školy. Takýto líder zohráva dôležitú úlohu aj vo fáze implementácie pri manažovaní, formulovaní a dodržiavaní základných princípov. V tejto fáze je dôležitou úlohou lídra schopnosť delegovať zodpovednosť a právomoci na pracovné tímy. Ako poslednú, fázu inštitucionalizácie, označujú fázu, v ktorej škola pokračuje v dotváraní, konceptualizácii a šírení tejto zmeny, kde je opäť aktérom líder, riaditeľ.

ŠUŤÁKOVÁ, Valentína, FERENCOVÁ, Janka a Lenka ROVŇANOVÁ, 2019. *Inovatívna kultúra učiacej sa školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2390-3. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/346423120_INOVATIVNA_KULTURA_UCIACEJ_SA_SKOLY_PRES_OVSKA_UNIVERZITA_V_PRES_OVE_Fakulta_humanitnych_a_pri_rodnych_vied

Spoločnosť sa transformuje smerom k informáciám, s čím sa spája tlak na zmenu organizácií, akou je aj škola so svojou špecifickou kultúrou. Školy však bývajú inštitúciami rezistentnými voči zmenám, čo má za následok pokles výsledkov a efektivity edukácie. Vzhľadom na transformáciu spoločnosti a s tým sa spájajúcim tlakom na zmenu organizácií by školská kultúra mala smerovať k transformácii na inovatívnu kultúru školy. Preto sa autori zameriavajú práve na možnosti transformácie kultúry školy smerom k inovatívnej kultúre, a to poukázaním na prípady škôl, ktoré takýto proces absolvovali. Na základe dvoch realizovaných štúdií sumarizujú vlastné zistenia o kľúčových elementoch obsahu a procesu kreovania inovatívnej kultúry, so zameraním na identifikáciu hodnôt, ktoré sa vzťahujú k tomuto procesu. Zároveň približujú výsledky identifikácie dominantných a preferovaných typov kultúr školy na Slovensku a ich vzájomnú diskrepanciu, krízenie dvoch kultúr: školy s dominantnou kultúrou orientovanou na výkon, ciele a výsledky na jednej strane, a zároveň kultúra orientovaná na medziludské vzťahy preferovaná u učiteľov na strane druhej. Tieto sa zároveň zhodovali s požiadavkami na spôsobilosti riaditeľa s ohľadom na zavádzanie inovácií do kultúry školy a jej

klúčových prvkov: podporu zavádzania zmien a organizačného učenia.

Proces tvorby či zmeny kultúry školy je nielen dlhodobý, ale aj neustály, so špirálovitým vývojom jeho jednotlivých fáz. V prvej fáze, fáze iniciácie, ukazujú na dôležitosť osobnosti lídra, jeho uvedomovanie si potreby zmeny a ochoty ju zrealizovať, ktorú majú vnímať aj všetci ostatní hlavní aktéri života školy, pričom sa ale nezaobídu bez pomoci expertov. Tvorba fyzického aj psychosociálneho prostredia, ktoré podporuje inováčne procesy v škole, je súčasťou ďalšej fázy, fázy implementácie. Súčasťou tejto zmeny je v prvom rade presun od transformačného vedenia k distribučnému, vytvorenie odpornej klímy, ktorá je založená na spolupráci, otvorenej komunikácii, podpore učenia i profesijného rastu, spolu s neustálym monitorovaním, vyhodnocovaním a odovzdávaním spätnej väzby k týmto procesom. Vrcholom skvalitnenia školskej edukácie je fáza diseminácie, v ktorej sa šíria skúsenosti, sieťujú sa školy, ktoré si navzájom zdieľajú skúsenosti, ale i nachádzanie nových problémov, výziev a objavovanie možností ich riešenia.

Škola, ktorá disponuje inováčnou kultúrou, teda napĺňa nasledujúce znaky: je prítomná zdieľaná vízia, pravidlá, princípy a normy správania, funguje na báze spolupráce, otvorenej komunikácie, angažovanosti so zameraním na učenie sa, profesijný rast, inovácie a proaktivitu. Vyššie spomenuté znaky rozvíjajú autori vo forme základných prvkov inováčnej kultúry školy, kde integrujúcim prvkom je práve osobnosť lídra.

BRESTOVANSKÝ, Martin (ed.), 2020. *Zuzana a jej škola: príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: Pedagogická fakulta TU. ISBN 978-80-568-0275-5. Dostupné na: <https://pdfweb.truni.sk/download?monografie/brestovansky-zuzana-a-jej-skola-2020.pdf>

Publikácia vznikla ako zrkadlo nastavené konvenčnému profesijnému rozvoju učiteľov. Ten sa následne pretavuje do pasívneho štýlu vyučovania, ignorujúc miestne špecifiká a vyznačuje sa jednorazovosťou a neefektívnosťou ďalšieho vzdelávania učiteľov bez ďalšej podpory a sprevádzania, čím vedie učiteľov k tvorbe vlastných teoretických výstupov o vzdelávacom prístupe. Učiteľ poznatky z jednorazových programov profesijného rozvoja obohatených o vlastné výstupy následne aplikuje vo vlastnej praxi, avšak bez toho, aby rešpektoval špecifiká a kontext vlastnej školy. Všetky spomenuté faktory vedú k neprímerane investovaným personálnym, finančným a časovým zdrojom bez dopadu na zvyšovanie kvality učenia sa žiakov.

Autori preto analyzujú proces zmeny od kultúry oceňujúcej len výkon smerom ku kultúre, ktorá investuje do ľudských zdrojov, ich rozvoja a tvorby kvalitných štruktúr, teda ku kultúre smerujúcej k profesijnej učiacej sa komunite. Tento proces podávajú a analyzujú zasadený do príbehu o začínajúcej učiteľke Zuzane, ktorá má možnosť zažívať prínosy profesijnej učiacej sa komunity na svojej škole. Cieľom publikácie tak bolo ponúknuť nový pohľad na profesijný rozvoj učiteľov v rámci komunity školy, v ktorej postava Zuzany pôsobí,

a súčasne poukázať na rozmer komunitnej spolupráce s inými školami. Autori charakterizujú takúto kooperatívnu profesionalizáciu ako potrebnú nielen pre rozvoj škôl, ale aj ako ochranu pred vyhorením, rezignáciou a úpadkom do beznádeje a cynizmu, ktoré sú vyústením snahy o transformáciu zo strany zapáleného, no osamoteného jednotlivca – učiteľa či riaditeľa. Takáto snaha býva dlhodobu neudržateľná a k procesu zmeny dôjde len vtedy, ak je výsledkom spoločného rozhodnutia. Autori tak približujú kultúru školy postavenú na spoločných hodnotách, jasne určenej vízii a cieľoch a nastavení vedenia, ktoré je otvorené pre spoluúčasť na vedení ako predpoklad vzniku učiteľskej komunity.

Škola pri stávaní sa profesijnou učiacou sa komunitou prechádza od individuálneho učenia sa, cez tímové učenie k organizačnému učeniu sa, až po vytvorenie profesijných učiacich sa komunit s autentickou tímovou spolupracou, ochotou meniť veci k lepšiemu a využívaním reflektívnych dialógov vo vlastnej práci. Tieto komunity je zároveň možné využívať aj ako prostriedok pre profesijný rast učiteľov. Ako jeden zo spoločných znakov pri tvorení takýchto komunit uvádzajú aj priamy kontakt s reálnou praxou, cez deskriptívne, nehodnotiace pozorovania a následné spojenie s rolou učiteľa ako výskumníka. Ten sa podieľa na skúmaní vyučovacej reality a následnej tvorbe nového poznania so zameraním na zvýšenie kvality edukačnej praxe, ideálne v spolupráci s inými školami. Vzhľadom na spomenuté autori objasňujú proces akčného výskumu smerujúci ku kreovaniu akčnej teórie a jej následnej implementácii a overovaniu. Pre rozvoj spôsobilosti sebareflexie svojej činnosti aj činnosti žiaka v procese kontinuálneho rozvoja je však potrebné brať do úvahy osobu učiteľa, jeho individuálnu koncepciu a individuálne poňatie výučby.

V krátkosti tiež predstavujú niekoľko vybraných modelov skvalitňovania vyučovania: Lesson study, Didaktické reflektívne komunity (Instructional rounds), Protokoly a ich facilitácia, ale i iné modely ako komunity učiteľov (teacher rounds), ESOL rounds či komunity školskej inovácie (school innovation rounds), na čo uvádzajú aj príklady použitia učiacich sa komunit v praxi. Na Slovensku sú takými napríklad projekty ExpEdícia a Fibonacci, zameriavajúce sa na komunity v prírodovednom vzdelávaní, či slovenská iniciatíva aktérov vo vzdelávaní - Fórum proaktívnych škôl, ktorá má za cieľ vytvorenie funkčnej siete vzájomne sa inšpirujúcich škôl, čo koreluje so zámermi učiacich sa komunit. Bližšie charakterizovaný je aj nemecký model učiacich sa komunit Profesionelle Lerngemeinschaften v spolkovéj krajine Brandenburg. Autori charakterizujú odlišnosti nemeckého systému školstva a prezentujú informácie získané rozhovorom so Slovákom Petrom Šajbidorom, pracujúcim na nemeckej škole nového typu: „Integrierte Schule“, v rámci ktorej fungujú aj učiteľské komunity. Na tejto skúsenosti ukazujú to, na čo poukazuje celá publikácia: synergia práce na všetkých úrovniach aktérov výchovno-vzdelávacích procesov dokáže priniesť mimoriadne efekty pre samotné učenie sa žiakov. Nevyhnutný je však personalistický prístup ku tvorbe programov ďalšieho vzdelávania učiteľov, osobná a skupinová reflexia a zosúladenie osobných hodnôt postavené do špecifického kontextu danej organizácie.

BRESTOVANSKÝ, Martin, GROHOVÁ, Viera a Ladislav BARANYAI, 2022. *Príbeh učiacej sa školy*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. 142 s. ISBN 978-80-565-1518-1.

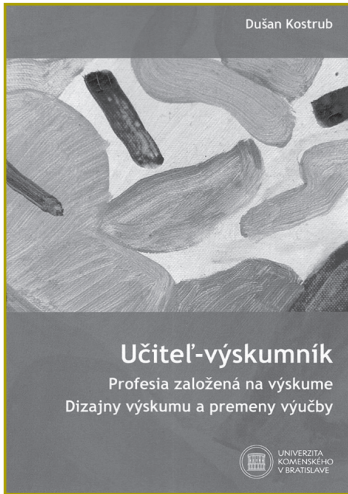
Publikácia sa zameriava na prezentáciu prakticky overeného, dlhodobo skúmaného a komplexného konceptu učiacej sa školy. Na kvalitatívnu zmenu organizácie však nestačí len nadšenie, vnímanie naliehavosti zmeny, autentický záujem o zmenu ani podporujúce vzťahy. Za potrebný považujú autori komplexný, rovnako chápaný dizajn, jasnú víziu s podporou kľúčových aktérov, presnú a efektívnu komunikáciu, zosúladenie procesov v škole na úrovni manažmentu a v neposlednom rade aj precíznu didaktickú reflexiu s vedomým využívaním profesijného jazyka. Práve profesijný jazyk je základom kvalitnej didaktickej reflexie, a teda aj profesijného rastu učiteľa a zvyšovania kvality samotného vyučovania. V publikácii sa autori snažia vytvoriť celistvý obraz o zmene školy doplnený o dáta z praxe.

Publikácia je členená na štyri hlavné časti zodpovedajúce modelu komplexného rozvoja školy – hodnoty a vzťahy ako jadro organizačnej štruktúry školy, zmysluplná vízia, potreba intelektuálneho rastu aktérov vzdelávania a reflexia praxe. Poukazujú v nich na dôležitosť postupného zavádzania zmien s potrebou porozumenia odborných predpokladov a východísk, ale aj kontextu učiteľskej komunity (spolu s emóciami a gestaltom). Práve na základe týchto kognitívnych a emocionálnych faktorov majú učitelia tendenciu konať určitým ustáleným spôsobom, ktorý je zároveň silne rezistentný voči zmene. Práve táto prechodová fáza sa vyznačuje potrebou podpory zo strany odborníkov, ale aj motivovaného, odhodlaného lídra so schopnosťou viesť spoločný dialóg.

Veľmi prínosnou je konkretizácia učiteľových rolí podľa profesijnej skúsenosti. Jednotlivé roly (učiteľ v procese diagnostikovania a intervencie či v procese zmien prístupu k výchove a vzdelávaniu, učiteľ ako poskytovateľ poznatkov, projektant a tvorca) postupne naberajú na komplexnosti, ktorá je popísaná cez viacero kategórií: činnosť, kompetencie, indikátory naplňovania kompetencií a nástroje, ktoré sú adekvátne pre tú-ktorú rolu v učiteľskom kolektíve.

Publikácia je sprevádzaná konkrétnymi ukážkami použitia reflektívnych nástrojov tak z hľadiska manažmentu školy, ako aj didaktickej reflexie. Autori upozorňujú tiež na to, že zmena na škole nikdy nekončí, nakoľko neustále sa meniaci svet so sebou prináša stále nové potreby žiakov, čo kontinuálne vyvoláva potrebu reflektovať to, čo sa v škole deje.

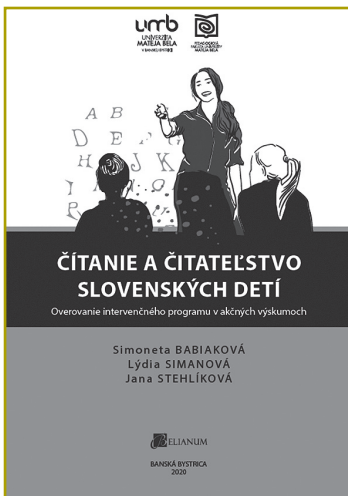
Anotácie spracovala Romana Martincová



KOSTRUB, Dušan, 2022. *Učiteľ-výskumník. Profesia založená na výskume. Dizajn výskumu a premeny výučby.* Bratislava: Univerzita Komenského.

Publikácia smeruje k rozvíjaniu spôsobilosti učiteľa – výskumníka - vyznať sa v tom, čo sa deje a najmä prečo sa to deje. Autor dáva dôraz na využívanie kvalitatívnej metodológie, ktorá je podľa neho jednou z najvhodnejších na sebakúmanie procesov vlastného vyučovania a učenia sa žiakov. V publikácii je kladený akcent na skúmanie ako súčasť profesionálneho konania a uvažovania učiteľa 21. storočia, ktorý zároveň vyúsťuje k zmene učiteľovho modelu vyučovania. V publikácii je tiež zdôraznené, že takáto zmena je dlhodobý proces, vyžadujúci si aktívnu a tvorivú mentálnu činnosť

a najmä vedomé úsilie. Predkladaná publikácia sa nezacieluje na to, ako má vyzerať učiteľovo vyučovanie, ale na uvedomenie a akcentovanie učiteľovej potreby spoznávať ho, identifikovať a meniť na základe vlastného skúmania v prospech žiakov. Autor navádza učiteľa na vykonanie zmeny, ale neurčuje mu, ako má zmena a jej následky vyzerať. To je prirodzene ponechané na hlavného aktéra zmeny, ktorým je učiteľ.



BABIÁKOVÁ, S., SIMANOVÁ, L. a J. STEHLÍKOVÁ, 2020. *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí: overovanie intervenčného programu v akčných výskumoch.* Banská Bystrica: Belianum.

Publikácia je praktickou ukážkou zavádzania komunitného programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“. Akčný výskum účinnosti uvedeného čitateľského programu je reprezentovaný na troch príkladoch dobrej praxe realizovaných na rovnakom výskumnom súbore žiakov. V prvom prípade išlo o zisťovanie vplyvu programu na tvorivosť žiakov. V druhom prípade išlo o jeho vplyv na rozvíjanie záujmu o mimočítankovú literatúru a čitateľské preferencie žiakov. Tretí príklad zisťoval účinnosť čitateľského programu na rozvoj pozitívneho vzťahu žiakov

k čítaniu a čitateľstvu. Zistenia v oblasti čitateľstva žiakov mladšieho školského veku môžu byť východiskom pre nové riešenia, ich aplikáciu a overovanie dopadov vo výchovno-vzdelávacom procese, a to nielen v konkrétnej základnej škole.

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

- A. Príspevok – osnova: **Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary**
- B. Recenzia – osnova recenzie je nasledovná: **Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie**

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008). Ak ide o doslovny citát v úvodzovkách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258) alebo „....“ (Turek 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
- v príspevkoch odporúčame **nepoužívať „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠKVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy z roku 2012
- Elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu kurzívou v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné na: http://.....; Dostupné na internete:** - pri citovaní používame vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje

PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

2/2023

Ročník 32

Editor:

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Šéfredaktor: Dana Kollárová

Zástupca šéfredaktora: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková

Redakčná rada:

Martina Kosturková, Mária PISOŇOVÁ, Branislav PUPALA,
Eva PUPÍKOVÁ, Jana TOMÁŠKOVÁ

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna PÁVOVÁ

Sídlo redakcie:

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

Krajské pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

e-mail: marian.valent@mpc-edu.sk, miroslava.hajtmankova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Tlač, grafická, redakčná a jazyková úprava: Rokus, s.r.o., www.rokus.sk

Vyšlo: 30. marca 2023

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

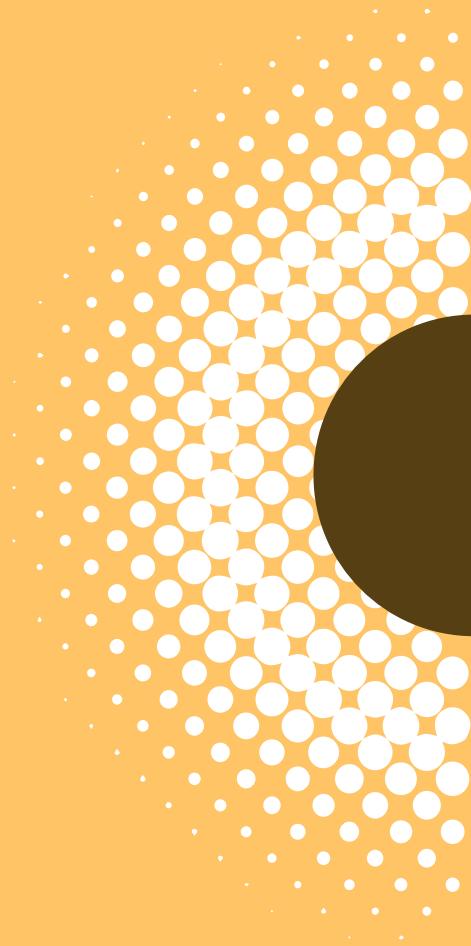
ISSN 1335-0404

**Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria
členovia redakčnej rady časopisu.**

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciam.



ISSN 1335 - 0404