

# Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania<sup>1</sup>

Martin Brestovanský  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

**Abstrakt:** Cieľom článku je uviesť do slovenskej pedagogickej diskusie špecifický prístup v reflektovaní a ďalšom rozvoji vyučovania postavený na vytvorení komunity kľúčových aktérov združených v sieti spolupracujúcich škôl, ich zriaďovateľov a facilitátorov z radov akademikov a ďalších odborníkov. Didaktická reflektívna komunita (angl. instructional rounds, porov. City, Elmore et al., 2009) v presne štruktúrovanom postupe definuje problémy praxe, vytvára popisné dáta z pozorovaní praxe, analyzuje ich a formuluje akčné teórie vybranej školy. Je postavená na princípe vzájomnej pomoci, vzájomného partnerského učenia sa, sleduje rozvoj celého kolektívu (školy a systému) a dáta čerpá najmä zo sledovania správania žiakov a ich porozumenia úlohám, do ktorých sú zapájaní. Prístup umožňuje odstraňovať zvyčajné bariéry medzi hodnotiteľom a hodnoteným a zapája všetkých aktérov vzdelávacieho procesu, čím podporuje systematickosť v rozhodovaní o zmenách riadenia a manažovania škôl. Vychádza z participatívnej paradigmy, ktorej prijatie je podmienené posilnením autonómie škôl a rol jednotlivých aktérov v školách.

**Kľúčové slová:** didaktická reflektívna komunita, profesijný rozvoj učiteľov, rozvoj školy, hodnotenie, participatívna paradigma.

**Instructional rounds: paradigm of sharing and helping vs. the paradigm of judging in the instructional practice improvement.** The aim of the article is to introduce a specific approach in the reflection and improvement of teaching. The instructional rounds (Elmore et al., 2009) aims at creating a community of key actors associated in a network of cooperating schools, their founders, superintendents, parents, facilitators from academics, and other professionals. Rounds, in a precisely structured way, defines practical problems, creates descriptive data from practice observation, analyses them and formulates the action theories for the visited school. The cooperation is based on the principle of help and mutual learning. It's focused on development of the entire team (schools and system) and draws particulars

---

<sup>1</sup> Príspevok vznikol s podporou grantového projektu VEGA č. 1/0557/16 Verifikácia základnej orientácie na koncept prosociálnosti v etickej výchove so zreteľom na vývinové štádiá populácie nižšieho sekundárneho vzdelávania.

*from observing pupils' behaviour and understanding of the tasks they are involved in. The approach allows to remove the usual barriers between the evaluator and the observed teacher. All actors are engaged in the learning process, so that the systematic improvement of the school management is possible. The rounds approach originates from participatory paradigm whose admission is conditioned by strengthening both the autonomy of schools and the role of individual actors in schools.*

**Key words:** *instructional rounds, teachers' professional development, school development, evaluation, participatory paradigm.*

### **Problémy hodnotenia škôl a vyučovacej praxe**

Snaha o kvantifikáciu javov reprezentujúcich „indikátory kvality“ vyučovania je vedecky atraktívna (pokušenie tzv. tvrdých dát) a politicky a ekonomicky žiadaná (potreba rozlišovania vzdelávacích modelov hodných podpory), no má aj svoje evidentné ohraničenia. Problémy s hodnotiacim prístupom v ďalšom profesionálnom rozvoji učiteľov a školy ako celku si dovoľme rozdeliť do troch skupín: a) systémové; b) metodologické; c) osobnostné (sociálno-psychologické, morálne).

Najzjavnejším systémovým problémom hodnotenia kvality škôl a vzdelávania je, že je *fragmentálne*, pracuje nesúvisle s rôznymi typmi aktérov, často v nesúlade, či priamo s protichodnými očakávaniami voči jednotlivým zložkám systému (zriaďovateľ, vedúci pracovníci v škole, učitelia, žiaci, rodičia). Ale *neodráža ani individuálne potreby* škôl. Pri tvorbe reformovaných školských vzdelávacích programov sa ukázalo, na koľké ťažkosti vyplývajúce z nedostatočnej metodologickej podpory a postupnej rezignácie učiteľov v tejto oblasti školy narážajú (Humajová & Pupala, 2008; Kosová, Porubský, 2011; Kosová, 2013). Kvantitatívne hodnotenia môžu byť nástrojom pre porovnávanie úzkeho výberu výstupov vzdelávania medzi školami (či krajinami), no nenapomáhajú samostatnému rozvoju konkrétnej školy.

Okrem odborne pripravených riadiacich pracovníkov chýbajú školám aj vhodné modely autonómneho rozvoja a modely synergickej spolupráce. Synergia v školskom prostredí predstavuje efekt *novej kultúry: vitálneho pedagogického zboru*, spolupráce učiteľov so žiakmi a miestnou komunitou (Baranyai & Hubač, 2014) a podporujúcej siete ďalších škôl či akademických pracovísk. Dobre spolupracujúci kolektív učiteľov, príp. učiteľov a akademickej sféry má (z hľadiska učebných a výchovných výsledkov) na žiakov častokrát omnoho lepší vplyv ako jednotliví vynikajúci učitelia (Reynolds, Hopkins, Stoll, 1993; Hargreaves, Fullan, 2012). Aj v rozvoji a udržaní expertnosti učiteľov hrá kľúčovú rolu ľudský faktor – profesijné vzory, kolegiálna podpora a vplyv profesijnej komunity ako takej (Pišová

a kol., 2013). *Zdieľanie* znalostí je pre školy nevyhnutnosťou, avšak mnohé nedisponujú kultúrou, ktorá by tieto procesy podporovala (Awad & Ghaziri, 2004), najmä kultúry autonómie a proaktivity – preberania vlastnej zodpovednosti za rozvoj napriek politicko-hospodárskym okolnostiam.

V súčasnom legislatívnom a organizačnom nastavení správy škôl možno z hľadiska miery autonómneho rozvoja školy na Slovensku rozdeliť do troch základných kategórií:

- a) *administratívne fungujúce*, ktoré všetku svoju energiu minú na splnenie legislatívnych a ekonomicko-hospodárskych záväzkov, a na vnútorný sebarozvoj im už energia ani motivácia nezostáva; sú v pozícii stáleho očakávania nových opravných zásahov zo strany nadriadených orgánov a stálych kontrol kvôli ich zavádzaniu a plneniu (školy sa správajú ako „nedospelé“);
- b) *sebariadiace*, ktoré sa snažia prebrať na seba výrazne viac zodpovednosti (nielen právnu subjektivitu) a usilujú sa optimalizovať život a chod školy do jedného kompaktného organického celku, ktorý by citlivo reagoval na potreby všetkých aktérov, ale chýba im potrebný podporný ekosystém na dosiahnutie výraznejšieho úspechu a dlhodobé udržanie takéhoto systému;
- c) *sebatransformujúce školy*, ktorým sa na rozdiel od sebariadiacich škôl podarilo vytvoriť školu ako jeden kompaktný organický celok fungujúci a rozvíjajúci sa v ekosystéme vonkajšej i vnútornej podpory. Tieto proaktívne školy mnohé z vonkajších opravných zásahov zo strany nadriadených inštitúcií vnímajú ako neskoré a nesystémové, lebo škola sama nimi riešené problémy už dávno *systémovo* ošetrila preventívnymi a proaktívnymi činnosťami (napr. v takýchto školách je schopnosť kritického myslenia rozvíjaná integrálne vo všetkých predmetoch cez transdisciplinárne využívanie učebných textov. Centrálné nariadenie o zavedení jednej hodiny dejepisu navyše do ŠVP, na ktorej sa má posilniť rozvíjanie kritického myslenia, preto v takýchto školách vyvoláva oprávnený úsmev či pohoršenie).

Diferencovanie škôl do týchto troch kategórií vychádza z posúdenia miery prítomnosti troch kritérií – autonómnosti, kontroly a otvorenosti voči vonkajším i vnútorným ideám/podnetom (Caldwell & Spinks, 2013, s. 31n). Sebatransformácia vyžaduje vyššiu úroveň profesionalizácie ako kedykoľvek v minulosti zo strany pedagógov a ich lídrov (vedenia školy), ale aj tých, ktorí im poskytujú podporu (zriaďovateľ, štátna inšpekcia, akademická sféra, tretí sektor). Súčinnosť je dôležitá aj preto, aby expertný učiteľ nezostal so svojimi mikroreformnými snahami sám uprostred starej operačnej kultúry školy – jeho iniciatíva potom nevedie k zmenám, ale k vyhoreniu (Silander & Ryymän, 2015).

Sebatransformujúce sa školy považujeme za jadro progresu v kvalite vzdelávania, pričom vznik siete takýchto expertných, spolupracujúcich, vzájomne sa inšpirujúcich škôl by mohol nahradiť súčasný nefunkčný model ďalšieho vzdelávania učiteľov tým, že by sa stali diseminačnými centrami a prirodzenými autoritami pre rozvoj ďalších škôl.

Druhou skupinou ťažkostí v hodnotení kvality vzdelávania sú *metodologické výzvy*. Môžeme sa pýtať, či je napríklad možné všetky kľúčové indikátory komplexne identifikovať v konkrétnom učebnom procese, či na druhej strane je možné ich pozorovaním odhaliť v detailoch konkrétnych behaviorálnych prejavov aktérov vzdelávania a najmä, na ktoré potreby rozvoja školy evalvácia odpovedá a ako to súvisí s jej dlhodobým rozvojovým plánom. Ak tieto podmienky nemožno naplniť, vzniká napätie medzi hodnotiacou správou a jej interpretáciou, resp. ochotou implementovať navrhované zmeny na strane hodnotených. Výsledkom takto zaťaženého hodnotenia môže byť, že niektoré dôležité, ale kvantitatívne nevyhodnotiteľné fakty zostanú nepovšimnuté, alebo že škola dostáva fragmentálne spätnoväzbové informácie a návrhy na ďalší rozvoj, ktoré neodpovedajú na skutočné problémy, príp. ich objem nie je zmysluplne realizovateľný.

Načrtnuté problémy zväčša vychádzajú z klasického *napätia medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym* výskumným dizajnom. Ako hovorí Silverman, „*snaha o získanie 'merateľných' fenoménov môže viesť k tomu, že sa do výskumu vkradnú neregistrované hodnoty, jednoducho preto, že sa pracuje s vysoko problematickými a nereliabilnými konceptmi*“ (2005, s. 19). Systémovo býva tiež proces hodnotenia deformovaný nedostatkom poznatkov o celkovom edukačnom dizajne danej školy. Nie je možné zachytiť všetky kľúčové aspekty didaktického prístupu učiteľa, ak tie vychádzajú zo spoločne dohodnutých stratégií, ktoré hodnotiteľ neovláda komplexne. Dôsledkom toho prichádza k povrchným pozorovaniam, posudzovaniam a odporúčaniam, často postaveným na *simplicitnom zozname kritérií* (porov. dokument Štátnej školskej inšpekcie), ktoré majú len máločo do činenia s priamou skúsenosťou učiteľa v triede v kontexte školy (príznačne dokumentuje popísaný fenomén dialóg dvoch učiteliek: U1: „*Mala mi prísť inšpekcia, tak som chvíľu robila aj s interaktívnou tabuľou, aby som tam mala použitie IKT*“; U2: „*Vážne? Mne stačilo, keď som priniesla CD-prehrávač.*“). Jednoducho nestačí, aby bolo hodnotenie „*zosúladené s cieľmi, vecné a presné*“ (Rosa, 1998), výsledkom reflexie práce učiteľa a diania počas vyučovania musí byť porozumenie, čo z didaktických postupov je a čo nie je funkčné vzhľadom na aktuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka.

Tretím problémom hodnotiaceho prístupu k profesionálnemu rozvoju učiteľa (ale tiež kvality školy) sú *osobnostné bariéry*, ktoré spravidla vznikajú medzi hodnotiacim a hodnoteným, navyše posilňované zlými pracovnými

podmienkami, nízkym statusom učiteľa, predsudkami a dôrazom na hierarchické usporiadanie v manažmente školy. Bariéry môžu pôsobiť obojsmerne: a) ovplyvňovať hodnoteného učiteľa v spôsoboch realizácie hodnotenej praxe či ovplyvňovať jeho interpretáciu hodnotenia; alebo b) ovplyvňovať postoj hodnotiaceho na základe sekundárnych aspektov (psychologických, organizačných a pod.).

V prvom prípade ide o známu skutočnosť, že učitelia prispôbujú svoj vzdelávací prístup vzhľadom na to, čo (nejasne) považujú za *očakávané optimum* zo strany hodnotiteľa. Hodnotiteľ teda nie je postavený pred bežnú reálnu prax vyučovania, ale špecificky pripravené hodiny. Odporúčania hodnotiteľa potom učiteľ filtruje cez vedomie rozporu medzi bežnou realitou a sledovanou praxou.

S tým súvisí druhá oblasť osobnostných bariér – *percepčné chyby*, ktoré sú podmienené sociálno-psychologickými efektmi (haló efekt, spriemerňovanie, situačné a kontextové efekty, zrkadlenie, princíp figúry-pozadia, zhovievavosť či prísnosť v závislosti od sympatií a predchádzajúcich vzťahových väzieb a pod.). Napriek tomu, že samotný hodnotiaci nástroj môže vykazovať vysokú reliabilitu, do procesu pozorovania a zaznamenávania vstupujú rôzne skryté premenné.

Príliš malé množstvo hospitácií a presvedčenie učiteľa, že je evalvátorom hodnotený subjektívne a bez poznania kontextu, vedie spravidla k situácii, v ktorej učiteľ nezaujme konštruktívny postoj k reflexii vlastnej práce. Tento postoj sa ešte posilní, ak sa evalvátor nezúčastňuje na tvorbe dlhodobého plánu profesionálneho rozvoja daného učiteľa, a teda nemôže ani hodnotiť jeho progres na základe konkrétnych rozvojových úloh. Nejde len o problém v našom priestore a čase; už Stiggins a Bridgefördová (1984) upozornili, že „*prax hodnotenia prispieva relatívne málo k identifikácii učiteľových silných a slabých stránok alebo k rozvoju jeho zručností a veľmi zriedka je systematicky využívaná na plánovanie aktivít ďalšieho vzdelávania učiteľov*“. Ak sa dané prekážky podarí prekonať, personalizované hodnotenie má nesporne viacero výhod a prináša priame efekty (porov. Taylor & Tyler, 2012; Novák, 2011). Učiteľ má vysoký potenciál pre ďalší profesionálny rozvoj, najmä ak sa na základe dôveryhodného vzťahu s hodnotiteľom posilňuje participatívny charakter hodnotenia (Kimball, 2002). Prax však ukazuje, že vybudovanie dôvery a vzájomného rešpektu, ako predpokladu odstránenia spomenutých bariér, je náročný proces (porov. Šed'ová, Sedláček, Švaříček, 2016), ktorý predpokladá decentný prístup hodnotiteľa a zároveň nadpriemernú úroveň sebadôvery a vedomia úspešnosti na strane učiteľa (k sebareflexii sú ochotnejší pristúpiť skôr expertní učitelia, než tí, ktorí ju „existenčne“ potrebujú). Len ťažko možno hovoriť o systematickom úspechu v tejto oblasti. Naopak, aj dobre myslené iniciatívy, ktoré zdôrazňovali prevzatie vlastnej

zodpovednosti škôl za hodnotenie kvality (Rosa a kol., 2012), krachujú na administratívne zaťaženom prístupe a defenzívnom postoji hodnotených<sup>2</sup>. Špecifickým slovenským problémom je historická zaťaženosť vo vzťahoch medzi učiteľmi a odborníkmi zo školskej inšpekcie.

### **(Staro)nová paradigma rozvoja škôl**

Uvedené prekážky nie je možné preklenúť, ak sa učiteľom neumožní aktívne, autonómne a v klíme dôvery vstúpiť do procesov sebareflexie a rozhodnutí pre ďalší profesionálny rast. Našu paradigmu rozvoja školy môžeme označiť ako participáciu, emancipačnú a transformatívnu. Ide o analogický odraz metodologického výskumného prístupu, ktorý Lincolnová, Lynhamová a Guba (2011) charakterizujú ako **participatívnu paradigmu** jej porovnaním so zostávajúcimi štyrmi paradigmami (pozitivistickou, postpozitivistickou, kritickou a konštruktivistickou). Podľa nich túto paradigmu charakterizuje participatívna realita, t. j. subjektívno-objektívne chápanie reality, ktorá je spoluvytváraná myslou a okolitým svetom (Guba & Lincoln, 2005, s. 195). Prevažuje v nej skúsenostné, dizajnové a praktické poznanie, ktoré sa vytvára spoločne (porov. Baranyai, 2013, s. 29).

V kognitívnej psychológii má tento prístup oporu v presvedčení, že vedomosti a znalosti o svete sú oveľa viac kolektívnym výkonom než individuálnym (Sloman & Fernbach, 2017). V ekonomickej teórii túto paradigmu konkretizuje idea znalostnej organizácie. Tento manažérsky model tvorí súbor komponentov – socioštruktúr (organizačné správanie, komunity, konverzia, výmena a odovzdávanie znalostí, učenie sa a tvorba znalostí, organizačná kultúra) a technoštruktúr, ktoré predstavujú manažérské systémy na riadenie znalostí a IKT (Kokavcová, 2011). Znalostný manažment v školách predstavuje sústavu nových organizačných aktivít, cez ktoré sa využívanie znalostí stane zdrojom zlepšenia procesov organizačného správania, rozhodovania, vzdelávania a učenia, ako aj zvýšenia úrovne medziľudských vzťahov (Cheng, 2012).

Vo výchove a vzdelávaní na základe uvedenej paradigmy vznikajú známe koncepty vychádzajúce z tzv. reflektívnej praxe (Schön et al., 1991), resp.

---

<sup>2</sup> Defenzívny postoj riaditeľov škôl vyplýval najmä z dvoch skutočností: preťažujúceho modelu s množstvom indikátorov, ale najmä na mentálnom rozpore medzi autormi hodnotiaceho nástroja a terénymi pracovníkmi školskej inšpekcie, ktorí nedokázali prekonať administratívny spôsob pohľadu na školu ako inštitúciu. Výsledky veľkého národného projektu teda napokon neboli implementované. Školy neprijali model sebahodnotenia, pretože ho paradoxne považovali za administratívne ešte viac zaťažujúci.

situačného učenia<sup>3</sup> (Lave & Wenger, 1991; Gavora & Kissová, 2003), ktoré zdôrazňujú sociálny aspekt učenia sa a procesuálne sú vystavané v skúsenostných cykloch (Dewey, Lewin-Kolb): profesionálne učiace sa komunity (Senge, 1990; DuFour & Eaker, 1998 a i.), spoločenstvá praxe / odborné komunity<sup>4</sup> (Wenger, 2006), príp. tzv. lesson study (Lewis, 2002; Dudley, 2012), v ktorých sa podmieňuje rozvoj školy (najmä ďalšie vzdelávanie učiteľov) naplnením potrieb posilnenia kooperácie, citovej podpory, osobného rastu a synergie úsilia. Tento prístup môže byť vyjadrený citátom: „Učenie už viac nemôže byť ponechané na jednotlivcovi“ (Stoll et al., 2006).

Termín „komunita“ má tiež blízko k pojmu „spoločenstvo myslí“ (Slavík a kol., 2017, s. 177), ktoré je, ako spoločný systém konceptov, pojmov a terminológie, podmienkou intencionálneho učenia. Týmto sémantickým presahom sa ale z dôvodu priestorových možností textu nebudeme zaoberať. Na základe popísanej paradigmy rozlišujeme dva prístupy k dosahovaniu kvality vyučovania: posudzovanie činnosti učiteľa zo strany nadriadeného alebo človeka s vyšším odborným statusom vs. partnerskú výmenu skúseností a vzájomnú pomoc. V druhom prípade nejde o kritiku a následný rozvoj individuálneho učiteľa, ale o využitie potenciálu, ktorý vzniká prehľadom o rôznorodých riešeniach a prístupoch viacerých učiteľov spolupracujúcich vo funkčnom tíme. Ako tvrdia Cityová a Elmore (2009, s. 19): „väčšina učiteľov pracuje pomerne blízko k limitom ich aktuálneho poznania a pedagogických zručností. Školy nerozviniete tým, že ich budete zavaľovať zlými správami o ich výkone. Zdokonalíte ich správnym využívaním informácií o učení sa ich študentov. A vzhľadom na ne následne rozvíjať potrebné vedomosti a zručnosti na ich prekonanie“.

Napriek tomu, že vo svetovom kontexte sú vyššie spomenuté koncepcie ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov a rozvoja škôl prítomné a diskutované tri desiatky rokov, na Slovensku sa objavujú len zriedka, aj to bez jasnej systémovej podpory a akademického partnerstva. Snahy o sieťovanie sme zaznamenali na niektorých miestach: funkčné siete organizačného a didaktického rozvoja vytvárajú napr. mimoriadne inšpiratívna Spojená základná škola Letná v Poprade, tiež združenie Šintava.EDU, prirodzene školy jedného zriaďovateľa s ustálenou filozofiou (Narnia BA, PK, BB), Fórum proaktívnych škôl (pozri nižšie) a i. Aby však mohla byť reforma profesionálneho rozvoja učiteľov úspešná a rozvoj škôl udržateľný, musí byť

---

<sup>3</sup> Vzhľadom na kontext odseku je zrejmé, že tu máme na mysli skôr Laveovej všeobecný koncept než didaktickú aplikáciu.

<sup>4</sup> Preklady termínu „community of practice“ sa líšia.

komunitné siet'ovanie škôl systémovo podporené a prepojené s akademickými pracoviskami – pedagogickými fakultami.

### **Didaktické reflektívne komunity**

Konkrétnym modelom učiacej sa komunity je „*didaktická reflektívna komunita*“ (DRK). Termín sme zvolili ako najvhodnejší na preklad slovného spojenia „*instructional rounds*“ (City, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009). Vychádzame z jadra pojmu, ktorý v sebe zahŕňa kľúčové zásady: sledujú sa len procesy, ktoré vznikajú v tzv. vzdelávacom jadre, didaktickom trojuholníku: žiak – obsah – učiteľ; resp. štvoruholníku: žiak/partner – žiak/tvorca – obsah – učiteľ (porov. Slavík a kol., 2017, s. 131), s dôrazom na inštrukcie, ktoré dáva učiteľ, a reakcie (činnosť) žiakov, ktorá im zodpovedá. Teda nie to, čo si učiteľ myslí, že zadáva, ani to, čo predpisuje ako činnosť kurikulum, ale výhradne to, čo naozaj žiaci na hodinách na základe zadania robia. Termín „*didaktická*“ (v porovnaní s pojmom „*metodická*“) tiež odkazuje na také zovšeobecnenie a explanáciu, ktoré umožňuje navzájom porovnávať poznatky o výučbe a riešení učebných úloh z rôznych vzdelávacích odborov s oporou v spoločne užívanej a porozumenej terminológii (porov. Slavík a kol., 2017, s. 179). Slovné spojenie „*reflektívna komunita*“ zahŕňa významný prvok spoločného záujmu o rozvoj; systematické, spoločne porozumené a široko podporené napĺňanie cieľov v duchu vzájomnej úcty a dôvery.

*Pojem* didaktická reflektívna komunita definujeme ako skupinu a zároveň ako proces. Ide o relatívne ustálenú skupinu profesionálov angažovaných vo výchovno-vzdelávacom procese v sieti implikovaných inštitúcií: vedúcich pracovníkov a expertných učiteľov vybraných škôl; iných odborných pracovníkov; zástupcov zriaďovateľa; akademikov učiteľských fakúlt; príp. odborníkov z radov rodičov a v ideálnom prípade osvieteného zástupcu školskej inšpekcie<sup>5</sup>. V skupine by malo byť prítomných od 25 do 35 účastníkov. Prax komunity je navrhnutá tak, aby prenášala diskusiu o vzdelávaní priamo do procesu rozvoja školy. Praxou sa tu myslí súbor protokolov a procesov pre pozorovanie, analýzu, diskusiu a porozumenie vzdelávaciemu procesu, ktoré môže byť využité v rozvoji učenia sa žiakov v celom spektre činností. Komunita vytvára *spoločný jazyk, poriadok a spôsoby nazerania* na vyučovaciu prax, so spoločným formulovaním problémov a plánov na ich riešenie. Zloženie komunity vyjadruje porozumenie, že zmena v kvalite vyučovania sa musí diať v podmienkach komplexnej podpory. Je teda vhodné, aby v nej mali zastúpenie kategórie všetkých dôležitých aktérov,

---

<sup>5</sup> „osvietený“ = prekračujúci limity bežného administratívne zaťaženého prístupu k hodnoteniu školy a chápaného svoju rolu ako pomoc a súčasť vlastného učenia sa.



z rôznych funkcií zodpovedných za kvalitu výchovy a vzdelávania v danom regióne, bez tendencie prenášať vlastnú zodpovednosť na druhých.

Ekvivalentom DRK je vyššie uvedený koncept lesson study (LS), ktorý býva realizovaný na viacerých úrovniach (skupina učiteľov, škola, región v správe zriaďovateľa, štát). V skutočnosti ide o kooperatívny akčný výskum – učitelia spolu diskutujú o učebných cieľoch a vytvárajú, pozorujú a vyhodnocujú zodpovedajúce didaktické zásahy. LS boli experimentálne realizované Štátnou školskou inšpekciou v Českej republike (Vondrová et al., 2015). Autorky argumentujú, že ak učitelia hospitujú na hodine, na ktorej príprave sa sami podieľali, „budú všimavejší k tým aspektom hodiny, ktoré vopred premýšľali. Učiteľovi, ktorý hodinu vyučuje, táto situácia poskytuje bezpečnejšie prostredie než tradičné hospitácie na hodine, za ktorých prípravu je zodpovedný len on sám.“ (Vondrová et al., 2016). DRK sa líši tým, že analyzuje na základe pozorovaných javov opakujúce sa schémy na viacerých hodinách viacerých učiteľov a má komunitnejší charakter, t. j. zapája viacero aktérov rôznych úrovní života školy naraz (členmi DRK môžu byť aj rodičia). Proces DRK je adaptáciou klasických lekárskeho konzílií, ktoré rutinne prebiehajú vo fakultných nemocniciach, keď skupina lekárov z oddelenia, hosťujúcich lekárov a dozorujúcich lekárov navštevuje pacientov, sleduje ich, diskutuje o diagnostických indíciách a po ich dôkladnej analýze rozhoduje o ďalšom postupe liečby. Je to hlavný nástroj, ako lekár nadobúda svoju expertnosť a zároveň najdôležitejšia cesta k budovaniu noriem a štandardov lekárskej profesie. Práve *idea zdieľanej praxe* a to, že *každý* sa zúčastňuje na rozvoji vlastnej praxe, je jadrom DRK. Navyše, proces je principiálne posilnený komplexným postupom – nejde len o nejakú novú metódu pozorovania na vyučovaní v triede, ale ide o to, že výsledky analýzy dát sú navzájom sprostredkované v sieti zúčastnených a priamo z nich sa čerpajú stratégie pre rozvoj škôl v pôsobnosti zriaďovateľa.

DRK ako proces má štyri fázy, klasicky zodpovedajúce skúsenostnému učeniu: 1) identifikovanie problému praxe; 2) pozorovanie; 3) rozbor dát a 4) určenie krokov pre ďalší rozvoj. Skupina sa stretáva v pravidelných intervaloch v školách patriacich do siete danej komunity. Hostiteľská škola predstaví *problém praxe* – špecifický problém v rozvoji vyučovania, ktorý si škola uvedomuje a vo veci ktorého žiada od komunity spätnú väzbu. Problém sa musí týkať didaktického jadra, byť zreteľne popísaný, pozorovateľný a v možnostiach školy ho meniť. Vo väčšine prípadov je nevyhnutná pomoc facilitátora, keďže školy majú často ťažkosti identifikovať a popísať problémy v rámci vyučovania tak, aby spĺňali uvedené kritériá (porov. Fowler-Finn, 2013, s. 52n). Facilitátor vedie fázu identifikovania problému praxe pri stretnutí s lídrami hostiteľskej školy ešte pred prvým stretnutím celej reflektívnej komunity. Nápomocnými môžu byť otázky, ako napr.: Viete si

predstaviť, aký bude výsledok v didaktickom jadre (učiteľ, žiak, obsah), ak sa problém úspešne vyrieši? Je problém pozorovateľný na hodinách? Aký typ výstupov vznikne z pozorovania? Je problém možné doložiť aj inými dátami, kvantitatívnymi alebo kvalitatívnymi? Týka sa problém viacerých ročníkov? Spôsobí vyriešenie problému signifikantnú zmenu v učení žiakov? Niektoré problémy (najmä odborovo špecifické) budú vyžadovať v predstihu dodatočné štúdium prípravných materiálov, aby mohli členovia komunity zbierať adekvátne dáta. Transdisciplinárny didaktický prístup (Slavík a kol., 2017) ale umožňuje takú mieru zovšeobecnenia analýzy, aby boli výsledky prenositeľné naprieč spektrom odborov. Formulácia problému potom môže znieť: *naši žiaci majú problém s porozumením slovných úloh a celkovo s identifikovaním kľúčových slov v texte*, alebo: *porozumenie žiakov v matematike je skôr procedurálne než konceptuálne*, alebo: *chceme poskytnúť každému žiakovi primeranú akademickú výzvu*. Formulovaniu problému praxe môže predchádzať aj diskusia vo vnútri učiteľského kolektívu danej školy: kde sa cítite bezradní? S čím väčšina z nás zápasí? Súčasťou uvažovania o probléme praxe musí byť vzdanie sa mentality „obviňovania učiteľov zo zlyhávania pri implementácii vybranej metodiky“. V DRK nejde o hodnotenie kvality práce učiteľov. Komunita je deskriptívna a analytická, pričom sa zameriava najmä na žiacke problémy s učením sa.

Oboznámená s problémom praxe sa skupina (20 – 35 členov) rozdelí na malé podskupiny (4 – 5 členné) a *v rotačnom systéme navštívi v pripravenej schéme niekoľko tried* (napr. štyri), spravidla na 20 – 25 minút. V triedach participanti zapisujú, čo vidia a počujú, zbierajúc deskriptívne postrehy súvisiace s formulovaným problémom praxe. Pri pozorovaní sa môžu pýtať: čo žiaci robia a hovoria? Čo hovorí a robí učiteľ? Ako znie zadanie? Môžu sa pýtať aj priamo žiakov, na čom práve pracujú, čo robia, keď niečomu nerozumejú, príp. ako vedia, že ich práca je horšie, lepšie alebo výborne zvládnutá. Problém praxe slúži ako filter: ak ide napr. o vyššie kognitívne funkcie, nebudú pozorovatelia sledovať ne/slušné správanie žiakov, alebo obsah nástenky a pod. V zápisoch je dôležité používať výhradne popisné, nie posudzujúce, všeobecné, rôzne interpretovateľné vyjadrenia, príp. formulácie využívajúce zavádzajúci učiteľský žargón. Napr. nie: „Učiteľ rozprával príliš dlho“, ale: „Učiteľ rozprával bez prerušenia 4 minúty“; nie: „Žiaci sa so záujmom zapájali“, ale „Ôsmi žiaci začali hneď po inštrukcii pracovať, pričom štyria robili... a štyria...“; nie: „Učiteľ motivoval žiakov“, ale: „Učiteľ povedal...“ a pod.). Základné rozdiely medzi posudzujúcim hodnotiacim prístupom a prístupom didaktickej reflektívnej komunity zhrňuje City (2011) do nasledujúcej tabuľky 1.

Tabuľka 1

Reflektívna didaktická komunita vs. supervízia a evalvácia (City, 2011)

	Didaktická reflektívna komunita	Supervízia a evalvácia
Postoj k učeniu	Skúmanie: členovia skupiny sa v skutočnosti chcú sami niečo naučiť. Hlavní učitelia sa: pozorovatelia.	Informatívne: pozorovateľ chce niečo učiť niekoho iného. Hlavní učitelia sa: pozorovaný.
Kto je cieľom rozvoja	Reflexia je zameraná na rozvoj kolektívu (školy, systému).	Hodnotiaca činnosť je zameraná na jednotlivca.
Zodpovednosť	Horizontálna (kolega voči kolegovi).	Vertikálna (zhora dolu).
Výstup	Nový stupeň práce na základe spoločných dohôd.	Hodnotiaca správa, predpis ďalších krokov.
Hlavné zameranie pozorovania v triede	Didaktické jadro, najmä žiaci a inštrukcie/úlohy, do ktorých sú zapojení.	Učiteľ.

DRK nie je o „riešení“ jednotlivých učiteľov, ale o porozumení tomu, čo sa deje na hodinách počas vyučovania, ako my, ako systém vytvárame efekty a ako sa môžeme dostať bližšie k sprostredkovaniu takého učenia sa žiakov, aké považujeme za optimálne. „My“ je v didaktickej reflektívnej komunite kľúčové slovo.

Po absolvovaní pozorovaní a zapísaní dát sa celá komunita stretáva v *spoločnej diskusii* o popise pozorovaného a jeho analýze. Jednotliví účastníci prispievajú konkrétnymi dátami, vytvárajúc súhrn dôkazov a debatujú o ich prepojení na problém praxe, o tom, ako jednotlivé fakty súvisia s učebnými výsledkami žiakov. Skupina sa spolu snaží identifikovať opakujúce sa vzorce v interakciách medzi učiteľom, žiakmi a obsahom a vysloviť prognózy o učení sa žiakov. Treba pripomenúť, že vzorce diania v triede reflektujú explicitné aj implicitné očakávania. Takouto predpoveďou napr. môže byť vyjadrenie: „žiaci budú vedieť, že ak zaváhajú niekto iný urobí prácu za nich“. Úspech analýzy faktov závisí aj od toho, či sa komunite podarí dospieť k spoločnému popisnému jazyku, t. j. rovnakému pojmovému porozumeniu hlavných používaných termínov. Napr. termín „zaujatie žiakov“ môže mať v prezentáciách účastníkov niekoľko implicitných/tacitných obsahov, dôraz v analýze teda musí byť kladený aj na konkrétne vysvetlenia. A opäť, aj v analýze dát treba rozlišovať deskriptívny a normatívny jazyk. Napr. fakt

„žiaci neboli schopní vysvetliť, prečo robili určitý prírodovedný experiment“, deskriptívne referuje o žiackych interpretáciách zadania, ale normatívne implikuje, že zadanie bolo slabo vysvetlené a pochopené. Alebo tvrdenie „viac chlapcov než dievčat sa zúčastňovalo diskusie“, deskriptívne svedčí o špecifických vzorcoch interakcií v triede, normatívne upozorňuje na nerovnosti v prístupe k učeniu. Súčasťou nehodnotiaceho prístupu je aj oddelenie učiteľov ako osôb od spôsobov vyučovania. Neexistuje nič ako „talentovaný učiteľ“ alebo „učiteľ, ktorý to má proste v sebe“, vždy je nutné presne popísať postup, ako títo učelia dospeli k svojej expertnej praxi. Analýza má teda odosobňovať jednotlivé prvky v procese vyučovania. Komunita vedie k zmene školy a jej systému od vysoko individualizovaných praktík učenia a profesionálneho rozvoja k podstatne viac spoločným postupom zacieleným na kumulatívny rozvoj celku.

Odporúčaný počet 20 – 35 členov DRK vychádza z dlhodobých skúseností realizátora tejto metódy (Fowler-Finn, 2013). Na jednej strane v menších skupinách by nebol priestor na zastúpenie rôznych pozícií (vertikálne v zmysle riadenia, aj horizontálne v zmysle odborných kompetencií), na druhej strane príliš veľké skupiny by bolo náročné organizovať a skoro nemožné je v nich dosiahnuť primeranú interaktivitu a funkčné *zdieľanie* v záverečnej reflektívnej fáze. Medzi členov DRK by sme popri riaditeľovi/zástupcovi riaditeľa, vybraných expertných učiteľoch škôl a zástupcoch zriaďovateľa, mali zakomponovať facilitátora (ideálne z radov akademických pracovníkov blízkej učiteľskej fakulty či metodického centra), špeciálneho pedagóga, príp. zástupcu rodičov. V podmienkach slovenského vzdelávacieho systému je otázkou dôkladného zváženia pozvanie školského inšpektora. Účasť inšpektora by pomohla ďalšiemu rozvoju inšpektorskej práce z pozícií autoritatívnej kontroly k pozíciám pomáhajúcej odbornosti. V súčasnej realite regionálnych škôl je prítomnosť školského inšpektora subjektívne učiteľmi prežívaná ako ohrozujúca a je nutné rátať s akýmsi prechodným obdobím v postupnej tvorbe personálnej štruktúry skupiny. Čo sa týka celkového počtu, ak by malo v rámci zodpovednosti jedného zriaďovateľa spolupracovať väčšie množstvo ľudí, potom je vhodnejšie, aby vzniklo niekoľko skupín DRK, ktoré budú spolu komunikovať v primeranom zastúpení v rámci špecifickej metaplatformy.

Napokon DRK prichádza k záveru, ktorým je *akčná teória* alebo *d'alsia úroveň práce*, ktorú má škola dosiahnuť, aby prišlo k progresu v danom probléme praxe. Táto fáza spoločnej diskusie po analýze dát sa snaží odpovedať na otázky typu: čo nové teraz vieme o probléme našej praxe, s ktorým sme si nevedeli poradiť? Ako môžeme ako škola zamerať našu energiu a zdroje, aby sme sa v riešení problému posunuli ďalej? Aké nové vedomosti a zručnosti budú na to potrebovať naši učelia a ako ich škola a zriaďovateľ vedie v tomto konkrétnom profesionálnom rozvoji podporiť? Napr.

reflexia komunity odhalí, že žiaci majú problémy s uvažovaním na vyšších úrovniach kognitívnych funkcií a učitelia im zvyčajne dávajú zadania z nižších úrovní (zapamätanie, porozumenie). Ďalším krokom práce pre učiteľov bude pozrieť sa na dáta spoločne – zozbierať všetky zadania v danom dni, posúdiť ich a rozvinúť z pohľadu Bloomovej taxonómie. Z tohto rozhodnutia vyplynie aj úloha pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, napr. tréning reálnej tvorby zadaní v rámci Bloomovej taxonómie.

Akčná teória má tri hlavné požiadavky:

1. Mala by začínať vyhlásením vzájomne podmieňujúceho vzťahu medzi tým, čo robíme v našich rolách (metodik, riaditeľ školy, učiteľ a pod.), a tým, čo predstavuje dobrý výsledok v triede.
2. Musí byť empiricky dokázateľná/vyvrátiteľná, t. j. musíme byť schopní presne identifikovať časti teórie ako užitočného sprievodcu v praxi, ktoré sú za výsledkami našich aktivít.
3. Musí byť formulovaná s otvoreným koncom, teda musí umožňovať ďalšiu revíziu a špecifikáciu príčinných vzťahov, ktoré sme pôvodne identifikovali (na základe učenia sa z pozorovania výsledkov našich aktivít).

Príčinné vzťahy je vhodné formulovať v tvare „*ak... tak...*“, a to práve preto, aby mohli byť *konkrétne* kroky overiteľné v ich efektoch. Napr. ak má škola problém s tým, že žiaci zlyhávajú v slovných úlohách z matematiky, potom nestačí len na spoločnom stretnutí vysloviť želanie (s ktorým sa všetci učitelia stotožnia), aby sa kládol väčší dôraz na slovné úlohy. Takýto prístup „...a potom sa stane zázrak“ je nefunkčný, kým sa rozhodnutie skvalitniť výučbu v tejto oblasti neskonkretizuje: ako presne sa dosiahne porozumenie slovným úlohám? Koľko samostatných hodín bude potrebné pridať, aby sa pracovalo s matematickým textom? Koľko učiteľských človekohodín to bude vyžadovať vrátane prípravy? Bude potrebné špecifické školenie? Kto ho bude realizovať, kedy a s akými nákladmi? Aký bude mať dopad posilnenie tejto témy na ostatné tematické celky? Aké sú konkrétne prejavy toho, že žiak rozumie slovnému zadaniu? Ako sa dá zmerať pokrok v tejto oblasti? Aké sú možnosti riešenia týchto otázok špecificky na našej škole?

Často sa teória akcie formuluje príliš abstraktne, napr. „ak supervízori monitorujú vyučovaciu prax serióznym a viditeľným spôsobom, potom budú učitelia učiť čitateľské a písomné zručnosti na vysokej úrovni, a teda študenti budú písať plynulejšie a odvážnejšie“. Je zjavné, že takáto formulácia vyžaduje v každej jej časti spresnenie. Čo znamená monitorovanie? Ako vyzerá jeho formát? Kde a komu je prezentovaná správa? S akými dôsledkami a akčnými rozhodnutiami? Ako často? Problém ďalšieho rozvoja edukačného systému školy nie je v tom, žeby riaditelia a učitelia nemali prístup k didaktickým

znalostiam, ale skôr v tom, že sa tieto znalosti neimplementujú systematicky v praxi.

### **Pokus o implementáciu DRK a aktuálne limity**

V rámci aktivít *Fóra proaktívnych škôl*<sup>6</sup> sme sa pokúsili o náčrt procesu DRK na jednom zo stretnutí (konaného na 3. ZŠ vo Zvolene, 2018). Na stretnutí sa zúčastnili zástupcovia desiatich škôl, v troch prípadoch boli prítomní aj ich zriaďovatelia. 35 členov skupiny sa rozdelilo do piatich skupín a sledovalo 5 blokov vyučovania (90 min.). Nešlo o metodologicky exaktne pripravený proces, sledovali sme skôr reakcie vedení škôl a učiteľov na novú metódu reflexie vyučovacej praxe a výzvy, ktoré sú s uvádzaním DRK spojené. Limity a výzvy pre ďalší rozvoj DRK môžeme zhrnúť nasledovne:

- Pozorovania je potrebné trénovať, aby boli obsažné a zamerané skutočne na problém praxe. Na základe definovania problému praxe je vhodné vopred pripraviť schému pozorovania so stanovenými kategóriami, aby pozorovatelia dokázali účinne odfiltrovať výrazné, ale pre problém vyučovacej praxe nie natoľko podstatné javy;
- Používanie deskriptívnych a konkrétnych vyjadrení naproti posudzujúcim a príliš všeobecným vyžaduje istý nácvik, ktorý sa môže realizovať aj pred samotným pozorovaním pomocou videoanalýz. Pozorovatelia mali tendenciu kolegiálne vyjadrovať všeobecné pozitívne postrehy;
- Navodenie partnerskej atmosféry je v našich kultúrnych podmienkach významne späté s neochotou, resp. obavami pozorovateľov vyslovovať akékoľvek kritické poznámky. Analytická fáza DRK však vyžaduje, aby boli z pozorovaných dát jasne identifikované opakujúce sa schémy diania v triedach, ktoré môžu vyznieť ako nefunkčné;
- Pretrvávajúca majoritná zameranosť pozorovaní na činnosť učiteľa, napr. pozorovatelia mali zábrany vstupovať do diania na vyučovaní aktívnymi otázkami smerom k žiakom, preto sme sa relatívne málo dozvedeli o žiackom chápaní zadania úloh či žiackom chápaní správnosti riešení. Analogicky chýbali záznamy o obsahoch, presnejšie neboli dostatočne konkrétne;

---

<sup>6</sup> Fórum proaktívnych škôl je neformálne združenie, ktoré združuje ľudí presvedčených, že je možné dosiahnuť významný rozvoj ich školy, a v tomto smere dlhodobo dosahujú úspechy, aj bez cielenej finančnej alebo organizačnej podpory štátnych inštitúcií (nezávisle od projektových výziev a pod.). Fórum sa stretáva v nepravidelných intervaloch niekoľkokrát ročne vždy na inej škole, pričom tematizuje aktuálne problémy rozvoja škôl, manažérske modely, ďalšie vzdelávanie učiteľov, metodické inovácie, legislatívne návrhy a pod.

- Zvýšeniu úrovne spoločnej analýzy dát by napomohli presne ciele teoretické vstupy, napr. prednášky, ktoré by rámcovali problém praxe;
- Spoločná analýza dát je časovo a energeticky mimoriadne namáhavá fáza DRK, vyžadujúca kvalitnú organizáciu, príp. funkčné používanie technológií. Zavedenie „spoločného analytického jazyka“ vyžaduje nielen rozbor konkrétnych termínov a pojmov, ktoré učitelia skrze svoje pozorovania ako dáta zaznamenajú, ale aj cieľavedomé trvanie na ich ďalšej rovnakej interpretácii;
- Učitelia sú ochotní uvažovať nad vlastným ustáleným (niekedy podvedomým) štýlom vyučovania (gestalt), ak sú primeraným a nenásilným spôsobom vopred o nich upovedomení. Gestalt definujú Korthagen et al. (2011, in Šeďová et al., 2016) ako súhrn kognitívnych a emocionálnych faktorov, ktoré vedú k tomu, že učiteľ má tendenciu konať špecifickým ustáleným spôsobom, „*ide o konanie bez premýšľania, ktoré v bežnej výučbe pravdepodobne prevažuje*“. Pre uvedenie gestalu je potrebné vzdať sa defenzívneho postoja permanentnej obhajoby vlastných postupov v súčinnosti s obrátením pozornosti na vzdelávacie efekty u konkrétnych žiakov.

Evidentnými pozitívnymi javmi v rámci pilotnej realizácie DRK bolo uvedenie si vlastných tendencií pozorovateľov k posudzujúcim a zovšeobecňujúcim výrokom; jasné rozlíšenie medzi dojmami z pozorovania a edukačne významnými faktami; ochota pozorovaných učiteľov (realizujúcich vyučovanie) bez defenzívnych tendencií diskutovať o didaktických zámeroch a celkovom dianí na ich hodinách pred skupinou 35 kolegov a riaditeľov; konkrétne rozhodnutia školy (akčné rozhodnutia) v oblasti procesu konceptualizácie učiva a napokon jasne formulovaná objednávka zástupcov iných škôl o podobnú systematickú reflexiu vyučovacieho procesu na ich škole.

### **Výzvy pre vzdelávací systém**

Sieťovanie aktérov v rámci DRK má potenciál nielen profesijne formovať učiteľov a ďalších aktérov vzdelávania, zefektívňovať nakladanie s finančnými zdrojmi zriaďovateľa, ale tiež redukovať neprimeranú variabilitu kvality vyučovania a hodnotenia výstupov vzdelávania naprieč triedami a školami. Tým rastie spravodlivosť v systéme, ale najmä sa napomáha politickej stratégii rozvoja vzdelávania, ktorá sa populárne nazýva „dobrá škola za rohom“ (porov. fínske či estónske systémy). Jej cieľom je dosiahnuť stav, v ktorom dieťa, resp. rodič budú mať k dispozícii kvalitnú základnú školu vo svojom najbližšom susedstve bez nutnosti vynakladať zdroje a energiu na hľadanie a súťaženie o miesta vo výberových školách. Z týchto dôvodov je rozvoj DRK aj verejným záujmom pre vzdelávacie politiky.

Pri implementácii DRK<sup>7</sup> do vzdelávacieho systému je však nutné zvažovať niekoľko výziev či limitov na viacerých úrovniach. Legislatívne je potrebné zabezpečiť flexibilitu ďalšieho vzdelávania učiteľov (zmena kreditového systému, rozšírenie kompetencií udeľovať kredity a pod.) a tiež rozšíriť kompetencie zriaďovateľa ustanovovať DRK ako systém dlhodobého rozvoja vzdelávania. Tieto centrálné rozhodnutia by mali byť sprevádzané adekvátnou finančnou podporou, pretože pre plynulosť a funkčnosť DRK je potrebné zabezpečiť: organizáciu stretnutí, prípravných stretnutí a odbornú analytickú prácu, úväzok facilitátora, zastupovanie učiteľov a odborníkov v čase konania DRK a pod. Na úrovni zriaďovateľa je nutné reštrukturalizovať kompetencie pracovníkov školského úradu, aby vznikla pozícia didakticky expertného pracovníka školského úradu, ktorý bude hlavným formálnym organizátorom DRK. Poverený odborník (príp. priamo vedúci referátu) má byť schopný v spolupráci s ďalšími pracovníkmi úradu relevantne posúdiť personálne a finančné náklady a možnosti akčných rozhodnutí škôl na základe záverov DRK. Zároveň bude potrebné zvážiť kritériá na výber riaditeľov škôl, aby sa títo stávali viac rozvojovými vizionármi a dizajnérmi didaktického dizajnu školy v porovnaní so súčasným stavom, v ktorom plnia skôr hospodársko-ekonomické a administratívno-byrokratické úlohy. Aj tu by bola vhodná legislatívna úprava smerom k možnosti ustanoviť pre viacero škôl v pôsobnosti jedného zriaďovateľa jedného zodpovedného hospodársko-ekonomického vedúceho, ktorý by v ekonomickej oblasti riadil viac zverených škôl a pracoval by v úzkom vzťahu s výchovno-vzdelávacími riaditeľmi jednotlivých škôl poverenými rozvojom školského kurikula, metód, ďalšieho vzdelávania učiteľov či celkového didaktického dizajnu.

Aby sa DRK nestali nástrojom, ktorý budú administratívne fungujúce školy (pozri úvod) chápať ako ohrozenie, je tiež potrebné napomôcť im v procese prechodu na vyššiu úroveň sebareflexie, napr. organizovaním spoločných návštev celých pedagogických kolektívov jednej školy do škôl s vyššou úrovňou sebarozvoja, príp. s evidentne funkčným celkovým didaktickým dizajnom. Takéto expertné školy by sa zároveň stávali centrami ďalšieho vzdelávania učiteľov (a školských manažérov), pričom ich status by opäť mal byť potvrdený aj legislatívne (špecifickou organizáciou práce, úzkou spoluprácou s akademickou sférou, financovaním atď.). Tým sa však dostávame

---

<sup>7</sup> Touto formuláciou v žiadnom prípade nechceme predčasne nabádať k implementácii DRK do vzdelávacieho systému, čo vyžaduje exaktné experimentálne overenie, verejnú odbornú diskusiu atď. Len dávame najavo, že si uvedomujeme systémové výzvy a limity zavádzania DRK do praxe na širšej úrovni než len v prostredí proaktívnych (vnútorne sebarozvojovo motivovaných) škôl.



k otázkam, ktoré nie je možné vyriešiť v priestore tohto článku, ale mali by byť súčasťou nasledujúcej odbornej diskusie.

### **Záver**

Didaktická reflektívna komunita predstavuje explicitný posun od individuálneho k spoločnému učeniu tým, že ustanovuje tímy ľudí pre pozorovanie, diskusie a zapája ich do aktivít, využívajúc protokoly, ktoré vyžadujú od ľudí vytvorenie spoločného jazyka pre popis a analýzu toho, čo pozorovali, a generovaním spoločných záväzkov pre ďalšie rozvojové aktivity v oblasti vyučovania, teda didaktického jadra. DRK prichádza k záverom, ktoré priamo ovplyvňujú a dávajú jasný zmysel ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. Učitelia, vedúci pracovníci aj zástupcovia zriaďovateľa rozumejú tomu, aké školenie a prečo je vhodné absolvovať a doň investovať. Školenia sa nedejú neproporčne, individualizovane a bez reálneho zásahu do didaktického jadra. Zároveň DRK umožňuje vytvárať stratégie, ktoré budú mať dosah na celý región v pôsobnosti zriaďovateľa.

Didaktická reflektívna komunita je časovo aj ekonomicky náročná, komplexná a vytvárajúce vysoké výzvy. Jej efekty však jasne prepájajú ďalšie vzdelávanie učiteľov, organizáciu výchovno-vzdelávacieho systému a diania na vyučovaní v triedach. Umožňuje vznik spoločného jazyka a porozumenia toho, čo znamená efektívne učenie sa a vzdelávanie. Redukuje variabilitu kvality vyučovania naprieč triedami a školami. Nehodnotiaci prístup je základom pre rast dôvery a internalizovane motivovaného zapojenia sa učiteľov do ďalšieho rozvoja školy s významným rastom preberania vlastnej zodpovednosti a proaktivity.

### **Literatúra:**

- AWAD, E. M., & GHAZIRI, H. M. (2004). *Knowledge management*. Upper Saddle River: Pearson.
- BARANYAI, L. (2013). *Aplikácia Barrettovho modelu diagnostiky a rozvoja organizácií na základné školy*. Dizertačná práca. Trnava: Pdf TU.
- BARANYAI, L. & HUBAČ, M. (2014). *Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a v školskom zariadení*. Bratislava: MPC.
- CALDWELL, B. & SPINKS, J. (2013). *The self-transforming school*. New York: Routledge.
- CITY, E. A., ELMORE, R. F., FIARMAN, S. E., & TEITEL, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- CITY, E. A. (2011). Learning from Instructional Rounds. *Coaching: The New Leadership Skill* 69(2), s. 36 – 41.

- DUDLEY, P. (2012). Lesson Study in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 1(1).
- DuFOUR, R. & EAKER, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- FOWLER-FINN, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- GAVORA, P. & KISSOVÁ, S. (2003). Cesta k žiakovi: situačné vyučovanie. *Studia paedagogica* 8(51), s. 73 – 86.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York and Ontario: Teachers College Press.
- HUMAJOVA, Z., PUPALA, B. et al. (2008). *Vzdelávanie pre život – Reforma školstva v spoločenskom kontexte*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika.
- CHENG, E. C. K. (2012). Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. *International Journal of Education Management* 26(6), s. 557 – 592.
- JANÍK, T. a kol. (2016). *Kvalita (ve) vzdelávaní. Obsahové zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- KIMBALL, S. M. (2002). Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three School Districts with New Standards-Based Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 16(4), s. 241 – 268.
- KOKAVCOVÁ, D. (2012). *Nová paradigma znalostného manažmentu*. Bratislava: Iuri Edition.
- KOSOVÁ, B. & PORUBSKÝ, Š. (2011). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy učiteľov. *Pedagogická orientace* 21(1), s. 35 – 50.
- KOSOVÁ, B. (2012). *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva*. Banská Bystrica: MŠ SR.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- MANATT, R. (1982). *Teacher Performance Evaluation – Practical application of Research*. Ames, IA: Iowa State University, Occasional Paper 82-1.
- NOVÁK, M. (2011). *Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností vrátane tvorby inštrukčných a meracích nástrojov merania kvality školy*. Bratislava: ŠŠI. Dostupné [2017-10-25] na [https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/NOVAK\\_17\\_02.pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/NOVAK_17_02.pdf)
- PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P., & TŮMA, F. (2013). *Učiteľ expert: jeho charakteristiky a determinanty profesného rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- REYNOLDS, D., HOPKINS, D. & STOLL, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement* 2(1), s. 37 – 58.

- ROSA, V. (1998). *Hodnotenie pracovníkov v školstve (metodologické otázky)*. Bratislava: MC.
- ROSA, V. a kol. (2012). *Model sebahodnotenia*. Bratislava: ŠŠI. Dostupné online [2016-10-26] na [www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/dokumenty/model.pdf](http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/dokumenty/model.pdf).
- SENGE, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- SCHÖN, Donald A., ed. (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- SILANDER, P. & RYYMIN, E. (2015). Leadership as a tool for transforming the operational culture. In P. Mattila & P. Silander, P., eds. *How To Create The School Of The Future. Revolutionary thinking and design from Finland*. Oulu: University of Oulu.
- SILVERMAN, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P. & KNECHT, P. (2017). *Transdisciplinárni didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.
- SLOMAN, S. & FERNBACH, P. (2017). *The Knowledge Illusion: The myth of individual thought and the power of collective wisdom*. London: Pan Macmillan.
- STIGGINS, R. J. & BRIDGEFORT, N. J. (1984). *Performance assessment for teacher development*. Portland: Center for Performance Assessment.
- STIGGINS, R. J. & DUKE, D. L. (1988). *The Case for Commitment to Teacher Growth: Research on Teacher Evaluation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- STOLL, L., BOLAM, R., McMAHON, A., WALLACE, M., & THOMAS, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change* 7(4), s. 221 – 258.
- ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M. ŠVARŤÍČEK, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, vol. 57, s. 14 – 25.
- Štátna školská inšpekcia. (2017). *Kritériá hodnotenia v školskom roku 2017-2018*. Dostupné online [2017-10-04] na [https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KRITERIA\\_HODNOTENIA/ZS\\_17\\_18.pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KRITERIA_HODNOTENIA/ZS_17_18.pdf).
- TAYLOR, E. S. & TYLER, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *American Economic Review* 102(7), s. 3628 – 3651.
- VONDROVÁ, N., COUFALOVÁ, J., HOŠPESOVÁ, A., KRÁTKÁ, M. (2015). *Lesson study. Zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky*. Dostupné online [2018-03-30] na <http://slideplayer.cz/slide/11129389/>.
- VONDROVÁ, N., CACHOVÁ, J., COUFALOVÁ, A., KRÁTKÁ, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všimání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika* 4(66), s. 427 – 442.

*Mgr. Martin Brestovanský, PhD., sa už niekoľko rokov vedecky aj akademicky venuje výskumu prosociálneho správania, teórie a metodike etickej výchovy a ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. Prostredníctvom viacerých projektov sa snaží prepájať akademickú pôdu s praxou v teréne. Viedol, koordinoval alebo participoval na rôznych medzinárodných projektoch prepájajúcich vedu a prax (Erasmus+: RIDE, ESF: Antiquity, N.E.W.S. a i.) a národných výskumných projektoch (VEGA, KEGA). Podieľal sa na tvorbe Dlhodobej koncepcie práce s mládežou mesta Trnava; viedol expertnú a lektorskú činnosť v oblasti etickej výchovy pre projekt Klíče pro život; spoluvytvoril koncepciu a realizuje kurz zážitkovej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity; ako dobrovoľník vytvára a realizuje celoročné výchovné aktivity a letné pobytové formy pre organizáciu DOMKA. Spoluzakladal neformálne združenie Fórum proaktívnych škôl, ktorého dlhodobým cieľom je popísať a využiť potenciál vybraných základných škôl pre zmenu v procesoch riadenia a vzdelávania so zámerom zefektívniť prenos didaktických poznatkov a pozitívnych charakteristík štýlu riadenia vo vzájomne spolupracujúcej sieti základných škôl.*

Mgr. Martin Brestovanský, PhD.  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava  
Slovenská republika  
e-mail: martin.brestovansky@truni.sk